

Prática intercomunicativa na educação: o Café Dialógico

Intercommunicative practice in education: the Dialogical Coffee

Practica intercomunicativa en educación: el Café Dialógico

Gildo José da Costa¹

<https://orcid.org/0000-0002-6824-4832>

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: gijoco@yahoo.com.br.

Resumo

Este artigo visa descrever, ao mesmo tempo em que justifica, as motivações, a metodologia, o corpo teórico e o desenvolvimento do projeto educativo intercomunicativo que se publicizou, em sua versão mais popularizada, no Café Dialógico. Os dados informativos referidos nesse relato de prática e o material analítico que sobre eles incide resultam, respectivamente, de registros de memória e anotações relativas à implementação da proposta. A ação intercomunicativa enquanto projeto pedagógico intentou deslocar a experiência educativa dos alunos nela envolvidos para o centro de suas consciências sob três principais alegações: a de os conceitos científicos serem decorrentes de uma segunda raiz de pensamento com acentuada independência em relação às formas conceituais anteriores; a desconfiança na prerrogativa de a escola ensinar conceitos por uma via direta; e o reconhecimento de que o autoaprendizado dos conceitos científicos pelos adolescentes não os priva, por completo, das formas conceituais mais elementares, como ferramentas do pensamento. Dessas prerrogativas intrinsecamente relacionadas com o recrutamento da fala interior e a fala, propriamente dita, dos alunos em meio aos processos potencialmente ascendentes de generalização conceitual se identificou uma rara aproximação das redes de comunicação cotidiana na escola com os programas curriculares socialmente problematizados.

Palavras-chave: Intercomunicabilidade. Signo Ideológico. Generalização. Individação.

Abstract

This article aims to describe, while justifying, the motivations, methodology, theoretical body and development of the intercommunicative educational project that was published, in its most popular version, at Dialogical Coffee. The informative data referred to in this practice report and the analytical material that focuses on the results, respectively, from memory records and notes relating to the implementation of the proposal. The intercommunicative action as a pedagogical project attempted to shift the educational experience of the students involved in it to the center of their consciousness, under three main allegations: that scientific concepts stem from a second root of thought with markedly independent from previous conceptual forms; the mistrust in the school's prerogative to teach concepts directly; and the recognition that



adolescents' self-learning of scientific concepts does not completely deprive them of the most elementary conceptual forms as tools of thought. From these prerogatives intrinsically related to the recruitment of inner speech and the speech itself, of students in the midst of potentially ascending processes of conceptual generalization, a rare approximation of everyday communication networks at school with socially problematic curriculum programs was identified.

Keywords: *Intercommunicability. Ideological Sign. Generalization. Individuation.*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo describir, a la vez que justifica, las motivaciones, metodología, cuerpo teórico y desarrollo del proyecto educativo intercomunicativo que se publicó, en su versión más popular, en el Café Dialógico. Los datos informativos a los que se refiere este informe de prácticas y el material analítico que los centra resultan, respectivamente, de registros de memoria y notas relativas a la implementación de la propuesta. La acción intercomunicativa como proyecto pedagógico intentó trasladar la experiencia educativa de los estudiantes involucrados en ella al centro de su consciencia bajo tres argumentos principales: que los conceptos científicos surgen de una segunda raíz del pensamiento con marcada independencia en cuanto a las formas conceptuales anteriores. Entre ellos, la desconfianza en la prerrogativa de la escuela de enseñar conceptos directamente y el reconocimiento de que el autoaprendizaje de conceptos científicos por parte de los adolescentes no los priva por completo de las formas conceptuales más elementales como herramientas de pensamiento. Desde estas prerrogativas intrínsecamente relacionadas con el reclutamiento del discurso interno y del discurso mismo, de los estudiantes en medio de procesos potencialmente ascendentes de generalización conceptual, se identificó una rara aproximación de las redes de comunicación cotidianas en la escuela y los programas curriculares socialmente problematizados.

Palabras clave: *Intercomunicabilidad. Signo Ideológico. Generalización. Individuación.*

1 Introdução

O leque de manifestações contido em um *discurso socializado* não se esgota nas formalidades dos programas curriculares quando estes se abstêm da condição social dos sujeitos aos quais se destinam, precisamente, porque, com a supressão de suas circunstâncias, os sujeitos são deliberadamente negados. Se determinada conjuntura se encontra subsumida pelas interfaces da degradação humana, os conteúdos escolares, ali presentes, sem qualquer banalização, devem ser contextualmente ressignificados. Já há muito que a escola busca introvertidamente alinhar suas expectativas pedagógicas com as demandas de seu entorno: a *ação intercomunicativa* tende a aplacar esse isolamento, porque plasma nos conteúdos escolares singularidades saturadas de conteúdo social. O ato intercomunicativo em pauta trata da reprodução verbal, por parte dos alunos, do conteúdo formal do currículo escolar para

vislumbrar, a partir daí, o coeficiente de objetivação na realidade vivida, involuntariamente impresso no discurso por eles mesmos proferido, para só então explorá-lo socialmente. Esse movimento segue articulado com os processos de *generalização* conceitual com vistas à inserção inteligível nessa mesma realidade. Instrumentalizados pelo discurso vivo, os alunos exibem suas diferenças para presumir a padronização social que os obstaculizam. Saber como a *intercomunicabilidade*, aqui apontada, se consubstancia, em que cenário se viabilizou, qual a base elementar que lhe dá corpo, de que maneira se particulariza como uma real horizontalização das relações escolares e qual a sua extensão se constitui o propósito desse artigo.

2 Visão prospectiva de uma ação intercomunicativa

A fisionomia primeira da *prática intercomunicativa na educação*, que deu origem ao Café Dialógico¹, surgiu de forma instantânea na EMEF Firmino Tibúrcio da Costa, em 2012, a partir da observação de uma atividade desenvolvida, em grupo, pelos alunos. A proposta didática que orientava a atividade já espelhava, à época, consideráveis semelhanças com a denominada metodologia ativa da *sala de aula invertida*², ainda quando esse modelo era pouquíssimamente popularizado no Brasil. Fruto da experiência, a origem desse viés *intercomunicativo* esteve diretamente relacionada com a improdutividade dos trabalhos escritos que não despertavam, nos alunos, interesse pelo conteúdo ou melhora na aprendizagem. Esse

¹ O nome pensado para este projeto, inicialmente, foi “Encontros dialógicos”, considerando-se o fato de a intercomunicabilidade ser, eminentemente, uma troca de resultados de experiências obtidas com autoaprendizagens compartilhadas, em sincronia com a crítica social. O desejo de que as reuniões terminassem com uma singela confraternização, contudo, sinalizou outras possibilidades, culminando com a escolha de o “Café Dialógico”. Pareceu-me que a descontração e o ineditismo de um “desfrute” pudessem, em parte, personalizar o evento. Este projeto educacional, especificamente, foi criado em maio de 2018 (em decorrência de articulações didático-pedagógicas, já existentes, entre mim e os alunos) e vigorou até agosto de 2022. Nesse intervalo de tempo, em relação a essa iniciativa, vale mencionar o suporte admirável dispensado por Mônica Carvalho que, para além das suas atribuições, se prestou a viabilizar espaços, a reacomodar equipamentos e, sobretudo, a apoiar, emocionalmente, os alunos, em face das demandas intraescolares. No início do ano de 2023, período em que eu já não estava na unidade escolar, uma versão prática desse projeto (destituída, portanto, de seus elementos teóricos) foi, com muita argúcia, remontada pela prof.^a Paula Gardenia. Tal façanha foi viabilizada pelo fato de os alunos que haviam participado da versão original, ainda, integrarem o corpo discente. Esse feito permitiu à experiência educativa, não apenas uma sobrevida, mas o êxito de ser levada ao ar, por ocasião da exibição da programação “Boas práticas escolares” (produzido pela Tv Cultura em parceria com a Fundação Padre Anchieta) em 01/07/2023, como uma ação pedagógica de destaque. Em outubro de 2023, com diligência, o mesmo grupo que remontou o projeto ganhou o “Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos”, uma iniciativa do Departamento de Educação em Direitos Humanos, da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação (SME).

² A denominada sala de aula invertida, embrionariamente, teve início nos EUA nos anos 1990, mas ainda hoje, no Brasil, sua aplicação é relativamente tímida.

diagnóstico se evidenciou de duas maneiras: a primeira, de forma irrefletida, quando um aluno elogiado pelas considerações contidas em sua pesquisa escrita³ não esboçou qualquer reação que justificasse a compressão do que havia feito; a segunda, já refletida a partir da desconfiança gerada pelo resultado inesperado da primeira, por ocasião de uma avaliação investigativa que confirmou, em índices elevados, a incompreensão acima mencionada. Como esse fenômeno se mostrou quase inalterado nas turmas em que os trabalhos foram realizados, uma ampla discussão envolveu os alunos e alguns pais em torno da validade didática das tarefas escolares. Isso impulsionou algumas mudanças, relativamente consensuais, pautadas por uma inadmissibilidade: o uso do tempo e a dedicação individual no cumprimento das solicitações escolares não poderiam resultar em ausência de aprendizagem mensurável.

Ainda que o consenso formado não estivesse assentado sobre fortes convicções, havia, inegavelmente, um espaço minimamente propício à ousadia. As poucas contradições que iam surgindo, quando faceadas, mostravam-se superáveis. A proposta era elementar, esquematicamente muito compreensível, mas, por se tratar de uma novidade, as dúvidas em relação à prática causavam desconforto. Estavam mantidas as pesquisas em torno dos conteúdos curriculares e alterados os procedimentos posteriores. A mecanicidade implícita no ato de “entregar o trabalho escrito para o professor” fora suspensa em benefício da leitura do texto e a explicação oral do que se havia apreendido com o estudo do tema em questão. Surpreendentemente, as primeiras apresentações foram impactantes. Difícil deglutir, inicialmente, tudo o que estava relacionado com o evento. A simplicidade da proposta estava espelhada na descomplicação material dos trabalhos e nas suas apresentações, mas os efeitos pedagógicos neles manifestos transgrediam a efemeridade abrindo horizontes, na circunstância, pouco vislumbráveis. Tudo era muito incipiente caso se desconsiderasse, para além do que se podia ver e ouvir, as sutilezas instrumentais que estruturavam a ocorrência.

Logo no início, um grupo de alunos de uma turma de quinta⁴ série foi à frente e instalou sobre quatro carteiras, fortuitamente ajuntadas, uma maquete da Atenas de Péricles. Sob um olhar pedante a representação gráfica apenas ofuscaria a suntuosidade arquitetônica da antiga cidade, mas isso não impossibilitou o êxito da iniciativa. Ao falar sobre *o que* fizeram e *como* entenderam a relação entre o *ser* e a *imagem* causaram um interesse incomum nos demais colegas, que pediam para ir a frente e observar de perto o que estava sob escrutínio. Reunidos

³ Da Disciplina de História.

⁴ Integrante da anterior formação do Ensino Fundamental composto por oito anos.

ali vivenciavam, para quem quisesse *enxergar*, uma interação *social e pedagógica* desvestida de qualquer esquema coercitivo. Eles estavam descontraidamente aprendendo sem intervenção direta de uma autoridade. A um só tempo, o fenômeno exibía um caráter psicopedagógico e outro sociológico. Todavia, o que chamava mais a atenção era a reverência dos demais diante daquele que se apossava da *palavra*.

A ubiquidade nela presente provocava um misto de sintonias e discordâncias. O microespaço pedagógico configurava uma *zona de tensão* em que a *palavra* era a *arma*, por excelência. Descontração e conflito coexistindo não paradoxalmente. O *signo ideológico* fora colocado em ação. Ao ser pronunciado, dava a ver aspectos do *psiquismo subjetivo individual* (Bakhtin, 2002, p. 49-58). Eis o achado, simples em vivência, complexo em subjetividade: *o poder da fala em uma comunidade isonômica*⁵. O modo com que emergira subtraía da escola sua *normalidade insípida*, ao mesmo tempo em que evidenciava sua norma mais sublime: a “atividade psíquica” definida em “termos de significação”⁶ vinculava o ser cognoscente ao objeto cognoscível. A palavra-signo que nomeia as coisas do mundo, que permite pensar e expressar o que se pensa, com esse último ato, viria unir e acolher os homens em rituais de aprendizagem e, à medida que as atividades se multiplicavam, a prática que visava, inicialmente, apenas substituir os trabalhos standardizados foi, gradativamente, se tornando a forma didático-pedagógica⁷ da atuação da disciplina de História.

3 A implementação do projeto intercomunicativo

Para além dos resultados promissores e dos níveis diversificados de entusiasmo, a empolgação incontida da maioria dos alunos se firmara como fator determinante para a implementação do projeto. Coletivizada a pauta das possibilidades, para perscrutar, sobretudo,

⁵ Para lembrar Habermas em sua distinção entre o *agir instrumental* e o *agir comunicativo*. O primeiro, em que os (supostos) atores sociais desfilam como objetos de manipulação, e o segundo, em que o *consenso* e as *regras de sociabilidade* são extraídos do seio da comunidade a partir da igualdade das condições de fala, isto é, de uma interatividade isonômica. A correlação necessária entre Intercomunicabilidade e a Ética do discurso está no peso da pretensão de *intersubjetividade* das relações pessoais. Salvaguardadas as diferenças entre um discurso ético e um modelo pedagógico, mas também ético, a Intercomunicabilidade quer proximidade com o ideal de “vontade comum”. Sobre isso dirá Habermas: “O que é preciso é, antes, uma argumentação ‘real’, da qual participem cooperativamente os concernidos. Só um processo de entendimento mútuo intersubjetivo pode levar a um acordo que é de natureza reflexiva [...]” (Habermas, 1989, p. 88).

⁶ Para lançar mão de uma terminologia bakhtiniana. Apesar da tendência historiográfica mais recente que visa atribuir essa obra a Valentin Volóchinov, utilizaremos a referência bakhtiniana em consideração ao “círculo” de estudiosos que, de alguma forma, esteve sob a influência de Bakhtin.

⁷ Duas coisas pesaram, significativamente, para que essa decisão tomasse corpo: o bom resultado dos trabalhos associado à empolgação dos estudantes diante dos desafios que os interpunham no processo de aprendizagem.

os mais indiferentes, quase a totalidade dos alunos, de todas as salas envolvidas, optou pela continuidade do projeto sem se darem conta das transformações que estavam por vir. De imediato, uma nova relação professor-aluno e uma organização atípica de sala de aula se fizeram impreteríveis. Como a ideia era não abrir mão da construção coletiva, sucessivas reuniões vieram demarcar espaço-temporalmente as atribuições e estabelecer uma série de requisitos organizacionais. A democratização da agenda começou com a discussão em torno do currículo. Ficou decidido que no início de cada bimestre seria submetida à discussão e votação a necessidade de uma redefinição curricular com eventual supressão de conteúdo⁸ formal, pré-estipulado, em favor da inclusão de alguns temas transversais. Ajustado o programa, seguia-se a escolha por parte de cada grupo de dois temas para a execução da pesquisa, observando-se, evidentemente, um calendário viável de apresentações. As duas primeiras semanas de cada bimestre seriam dedicadas ao remanejamento pessoal interno aos grupos e à confecção dos trabalhos – que se estendiam, ainda mais intensamente, por ocasião das atividades extraclasse.

Os grupos que se predispuessem poderiam anexar aos dois trabalhos oficiais, já escolhidos, temáticas a eles sensíveis para debaterem, inclusive, em mesa redonda. Organograma concluído, seguia-se à delimitação de campos de atuação individual, alertas em favor do rigor metodológico e a formatação, realizada por eles mesmos, de regras básicas de convivência. Nos minutos anteriores à apresentação, destinados a deslocamentos e ajustes técnicos⁹, os estudantes¹⁰ poderiam ficar relativamente à vontade até que algum integrante do grupo apresentador desse início às observações preliminares¹¹. Após a apresentação da pesquisa, o espaço estaria aberto para questionamentos e complexificações pontuais, enquanto o grupo apresentador repinçava aspectos importantes a serem esquadrinhados. A mim, ou outro professor presente, cabia pequenas explicações complementares aos assuntos e/ou correções

⁸ Isso não era feito de forma aleatória. A mim cabia a tarefa de, antecipadamente, fazer uma sinopse cuidadosa da lógica sequencial que abarcava um determinado grupo de conteúdos, tecer considerações sobre as inevitáveis implicações contidas nas trocas e alertar para a necessidade dos temas transversais, de algum modo, suprirem possíveis lacunas provocadas por uma circunstancial readaptação do currículo.

⁹ Teste e controle dos equipamentos audiovisuais, entre outros.

¹⁰ Diferentemente da utilização das palavras “criança”, “aluno” e “garoto”, que têm um sentido mais universalizado ou que, por vezes, correspondem ao referencial em questão, o uso do adjetivo substantivo de dois gêneros “estudante(s)” visa, sem negar a pretensa universalização, uma relativa exclusividade para indicar, direta ou indiretamente, os(as) participantes da *experiência intercomunicativa* aludida nesse texto, isto é, daquelas(es) que vivenciaram os fatos aqui mencionados.

¹¹ A ideia colocada em prática visava coletivizar a responsabilidade pela disciplina. Todos deveriam saber como lidar com possíveis acasos. Minha participação esporádica se restringia aos momentos conflituosos. Preventivamente essa disposição foi treinada à exaustão: o imediato silêncio diante da mínima sinalização do início das apresentações era inegociável. A disciplina compartilhável, menos como inculcação e mais como autodisciplina e *percepção do outro*, se consolidou como a forma de convivência primordial desses encontros – tornando-se, à parte das questões didático-pedagógicas, uma valiosa conquista.

de dados factuais e/ou interpretativos – sempre com o extremo cuidado de inserir a fala em um contexto problematizador em que o erro participa da composição do acerto. Ao final do debate, quatro alunos entre os assistentes, deliberadamente, se dirigiam à frente e teciam considerações avaliativas sobre o trabalho, provocando uma ampla discussão em que o professor seria mais um participante. Essa avaliação primária deveria ser, em grande parte, considerada por ocasião do fechamento do bimestre. De tudo, a regra por excelência estipulava que quem estivesse, pré-ordenadamente, de posse da *fala* ou quem dela se apropriasse, se constituiria um *agente educativo* em meio a outros atores da educação¹²: o espaço-tempo seria gerido pela palavra difusa a todos factível.

Aquele palavrório mecanicamente debruçado sobre uma cartolina, palavra *in natura*, avessa ao signo, à revelia de sua própria natureza, fora substituída, por fim, com a intrepidez das filhas e dos filhos das trabalhadoras e dos trabalhadores, por uma palavra que para eles significa, ao ser internalizada, um recorte do real e ressignifica, quando problematizadamente expressada, uma realidade dinâmica. Um ato racionalizado, não simplesmente padronizado nem tão pouco estritamente racionalista, de resgate da palavra interiorizada mesclada de mundo a reatar o *ser* com suas *potencialidades*. A significação como um *fato de consciência*, dada a incompreensão¹³ de uma *realidade interior* sem a palavra, é o que proporciona sentido a essa incursão no signo. É ela, a palavra signo, que integra “a ‘vivência interior’ na unidade da vivência exterior objetiva”. Aquele pequeno espaço de escola, em que as consciências se encontram na palavra, se transformara, instantaneamente, em uma caixa de ressonância de subjetividades supostamente reclusas¹⁴. Asseverar que “o psiquismo subjetivo se localiza no limite do organismo [humano] e o mundo exterior” (Bakhtin, 2002, p. 49), talvez seja o mesmo que dizer que a palavra¹⁵ não só sintetiza essa relação, mas na prática interpõe o garoto, carregado de conteúdos de classe, na fronteira entre o homem e a realidade desvendável. Afinal, em uma esteira bakhtiniana seria um equívoco conceber a atividade mental dos garotos privada de todo o sentido, aquém do tempo e do espaço, uma realidade, por fim, isolada. Pelo contrário

¹² O formato da sala ambiente visava negar exterioridades, eliminar a dualidade ativo-passivo. A todos cabia intercalar e serem intercalados, conjunta ou individualmente. Esse procedimento fomentava uma interrelação instigante e produtora.

¹³ Como disse Bakhtin, não existe uma realidade interior sem a palavra: “a palavra se apresenta como fundamento, a base da vida interior” (Bakhtin, 2002, p. 52). No texto anterior houve uma atenuação dessa afirmação, diga-se, à medida de Vigotsky, em que a vida interior, embora em certos estágios e de forma precarizada, prescinde da palavra. (Vigotsky, 2008, p. 58-59, 63).

¹⁴ Exceto pela via da cultura baseada nos conceitos espontâneos.

¹⁵ Por isso que para Bakhtin o encontro “entre o organismo e o meio exterior” não é objeto da Biologia e nem da Fisiologia, mas, sim, da Semiótica.

a atividade mental desponta repleta de *significação*. Ao exibir a sua palavra, o garoto expressa seu mundo. De posse da palavra, pode melhor aquilatar seu grau de sintonia com a realidade exterior e consigo mesmo.

Deve-se considerar, contudo, que os estudantes envolvidos nesse processo de resgate de si, diante da rotina vertiginosa que o seu entorno costuma propor, não têm clareza, imediata, das transformações por que passam. Mesmo sendo o trabalho, em geral, desenvolvido em grupo, cada um deles deverá lidar com a própria euforia. Nesse aspecto, o caminho é um pouco solitário. O apego à prática intercomunicativa, no primeiro momento, não conta com a convicção ou a esperança de que venham a se tornar melhores, querem apenas fugir do anonimato, da impessoalidade a que o espaço escolar propende, mesmo que para tal tenham que flertar com suas próprias dúvidas em relação às suas perspectivas. Mais do que um trabalho, o empreendimento se verte ao *belo*¹⁶, textualmente, é um *jogo*¹⁷. Os participantes jogam com as contingências, jogam com a receptividade da plateia, jogam com suas inteligências e com a capacidade de suportar adversidades, tudo na expectativa de serem vistos com alguma distinção. Compreendem bem que aderir à tarefa é estar desafiando a si mesmos e, assim sendo, geralmente demonstram que têm algo a perder, sabem, como ninguém, que além da complacência de alguns, a impiedade de outros, frente ao ridículo, é quase indomável. Não obstante os encargos, impostos sobre si, *jogar*¹⁸ é preciso, é assim que se movem, por fim. Até nesse aspecto a *atividade intercomunicativa* se mostra promissora, as responsabilidades escolares já não são exclusivamente heteronômicas, há um sujeito coparticipante do processo educativo e das tensões nele contidas. A experiência escolar já não é pura eventualidade e a vida, simples desventura. Ao *jogarem* com suas possibilidades, se colocam diante de si mesmos: sem que percebam passam a digladiar com o destino sem terceirizarem a sua sorte. Por ser a conquista da autonomia uma missão constante e gradual, o jogo vai se revelando ininterrupto, como a própria vida¹⁹. A intercomunicabilidade é o anfiteatro desse jogo peculiar, seu horizonte é o *vir-a-ser*, mesmo quem julga perder só tem a ganhar, porque está inserido em um

¹⁶ Gadamer, em seu *Elogio da Teoria*, alertou: “Na expressão grega *paideia* ressoa algo da leveza e da inocência do jogo infantil. O seu ‘objeto’ próprio, se é que se pode aplicar de todo essa palavra, é o belo. [...] O belo, no sentido mais amplo, abrange a natureza e a arte, os costumes, os hábitos, as ações e as obras, e tudo o que se comunica a si mesmo e, na medida em que é partilhado, a todos pertence” (Gadamer, 2001, p. 16).

¹⁷ Em um pequeno fragmento de texto, Gadamer realinha a interconexão entre *palavra, cultura, jogo e formação*, mais propriamente, a subsunção pela “palavra” e pela “essência da cultura” do “prazer pelo jogo” e da “formação para o humano” (Gadamer, 2001, p. 16).

¹⁸ Mesmo sem estrita consciência da combinação e da relevância dos fenômenos dos quais participam, é como se esses estudantes caminhassem próximos a Huizinga, quando este diz: “Já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (Huizinga, 2007, p. 1).

¹⁹ Enquanto vida for.

movimento, também, explícito de (auto)descoberta em que o prêmio tende a ir além da autonomia *egocêntrica*.

Trata-se de um jogo em que os integrantes são primordialmente mediados pela *palavra* que aparece em primeiro plano sob predomínio do “som” e, ao exame da razão, vai revelando o seu “significado” – que corresponde à essência da palavra. Essa essência sob o controle privativo do professor tende a ficar gravitando nos espaços físicos das salas de aula, mas, ausente das consciências. Contrariamente, a palavra-significado ou o significado da palavra, enquanto mediação da relação intercomunicativa e, como tal, não exclusiva, torna-se consciência, porque é a “unidade do pensamento verbal” disposta a todos. Quando um aluno agrega esforços para expressar o que entendeu, daquilo que estudou, algo muito *sui generis* acontece. Um texto é emitido com uma profusão de significados, isto é, de “pensamentos e falas” reunidos com a disposição de (re)codificar o mundo.

4 Os processos de generalização conceitual e os atos de fala

Nesse jogo, pode-se dizer, a palavra-significado, já em uma abordagem vigotskyana, está a serviço do *desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Isso porque o ato de codificação e recodificação do mundo não se encontra referido a um “objeto isolado”, mas sim a uma “classe de objetos” configurando, em última instância, uma “*generalização*” – que impulsiona o sujeito para estágios cognitivos não alcançados pela “sensação” e “percepção” (Vigotsky, 2008, p. 5-10). De posse da palavra, na tentativa de estruturar discursos representativos dos determinados recortes da realidade, os estudantes se colocam em uma perspectiva reflexionante do pensamento. Se a “generalização” corresponde a um “salto dialético” entre “sensação e pensamento”, é, então, responsável por lançar o sujeito para uma relação com as coisas que se situam acima da condição fisiológica. A atividade dialógica, aqui proposta, enseja esta dialeticidade e, em prol de sua efetivação, opõe-se ao controle da palavra e à exclusividade de sua representação por via de um novo *roteiro*, para a sala de aula, avesso ao *monodrama* escrito para um só personagem: o professor. A princípio, como em Paulo Freire, a intercomunicabilidade visa retomar a “relação originária entre dialética e diálogo”, pressupondo a “libertação humana do homem” realizável “em comum, no diálogo crítico entre educador e educando” (Schmied-Kowarzik, 1983, p. 69-70) para logo em seguida estender os níveis dessa dialogicidade para a relação aluno-aluno, apenas com zonas particulares de incursão do professor. Antes de qualquer ruptura com o ideal freiriano, esse movimento

sintetiza o reconhecimento de que quanto maior for o nível de *horizontalização* das relações educacionais maior é o grau de *emancipação* dos envolvidos.

A dialogicidade da atividade intercomunicativa é realizada em duas arenas, uma intrarrelacional²⁰ e a outra interrelacional: a primeira diz respeito à intimidade do aluno no processo de pesquisa que tem na conjuntura do seu *pensamento*²¹ um diálogo consigo mesmo, aparentemente solitário, dada a mediação dos referenciais informativos, para se interpor às dificuldades iniciais; a outra tem a ver com a socialização mais efetiva, própria dos momentos de *discussão em grupo* e da *exposição comunicativa*, situada na relação pedagógica. Essa comunicabilidade, apesar de ser a *essência* desse projeto, não prescinde de exigências anteriores. Por não se tratar de uma *fala qualquer*, não obstante a liberdade para manifestações verbais nos recintos dialógicos, a *palavra falada* pelo aluno deve estar revestida de um grau de *reflexibilidade* que revele alguma sintonia com as exigências da vida escolar. Essa descentralização criteriosa da prerrogativa do discurso na escola, assumida pela intercomunicabilidade, será aqui denominada de *ação dialogal*.

Nesse projeto, a *ação dialogal* tende a corrigir uma discrepância inqualificável da educação convencional que tenta, por meio da atitude monológica do professor, posicionar o aluno enquanto aquele que *ouve* e *medita*, na instância de seu *pensamento*²². Além de *pensar*, a criança também *aspira*, *intenta*, *programa*, *considera*, *pondera*, *reflexiona*, *repercute* etc., enfim, segue afixando em si camadas de conscientização. Tomar posse da fala para explicar o mundo que se apresenta reúne facetas do indivíduo e da individuação²³ e, mais que uma

²⁰ Essa divisão é mais esquemática do que psicológica. A atividade intelectual intrarrelacional reserva para si apenas uma limitada solidão, considerando-se, evidentemente, as tantas vozes que, compondo o intelecto, relativizam a intrapessoalidade.

²¹ Embora constituído por tantas vozes.

²² Esquecendo-se de que há uma certa simultaneidade entre pensamento e fala, visto que não há pensamento conceitual destituído da linguagem. No mais, deve-se observar, no entanto, que a objeção por parte da dialogicidade à atitude monológica na escola não nega ao professor seu espaço sagrado de fala, apenas recusa a *exclusividade* dessa ação associada ao enclausuramento do aluno na esfera do pensamento sem extrapolação para o universo da *comunicação verbal* – que é indispensável para o *intercâmbio social* e para a própria *existência*.

²³ Como esse conceito tende ao uso aleatório, segue uma advertência e uma limitação: individuação, aqui, não é pensada estritamente nos moldes de simples distinção ou compatibilizado com a mera singularidade, isto é, como algo que se assemelhe à equivocada interpretação que Michigan Buber fez do conceito yunguiano, tomando-o como um tornar-se “mais e mais um indivíduo sem que isso o torne mais e mais humano”, ou seja, de os homens se tornarem “muito, muito individuais”, “muito, muito distintos”, “muito, muito peculiares” e, ainda assim, não necessariamente aquilo que se possa denominar “homem”. Considerando-se as diferenças entre os decursos terapêutico e pedagógico, a *individuação* pensada na Intercomunicação quer reter *não mais* que três condições yunguianas: a) uma “tarefa a ser realizada a vida inteira”; b) que “tem como fundamento um imperativo psicológico inato que [...] procura aumentar a consciência”; e c) que prima por uma “relação Eu-Tu [...] não do modo exclusivamente exteriorizado” (Stein, 2020, p. 17-20). Isto é, de um processo consciente, até onde seja possível, de introspecção que não obstrua a contínua externalização do *eu* em direção ao *outro*.

representação semântica, é, também, participação no processo de *generalização*. Se abster desse processo é optar por uma invariável puerilização da fala na medida em que “a verdadeira comunicação requer significado – isto é, *generalização*” que, em outras palavras, “reflete uma realidade conceitualizada” (Vigotsky, 2008, p.7). Eis uma dupla e irrepartível função da escola, que é, ao mesmo tempo, a centralidade desse projeto: promover o *pensamento generalizante* e, pautado neste e dialeticamente possibilitando-lhe, diligenciar o *intercâmbio social*. Isso porque o *pensamento verbal conceitualizado* não verbalizado por aquele que *pensa* flerta com a morte, convidando a morrer, também, o *sujeito da inação verbal* – que, a rigor, atua como um dessujeito.

Na contramão desse desbarate da individuação, a intercomunicabilidade *faculta* aos garotos uma mudança de prisma: *enxergar uma realidade conceitualizada e pronunciá-la da perspectiva consciente de um eu pronunciador*. Na delineação desse projeto, no que tange à sua metodologia, a exemplo da inseparabilidade funcional da escola, *conceptualização* e *articulação verbal* caminharão juntas. Em termos didáticos, no entanto, é possível descrevê-las isoladamente.

Em uma perspectiva prático-teórica, a *conceptualização* impõe, primeiramente, assistir *o* e *ao* aluno²⁴, respectivamente, na passagem da última e mais avançada fase do *pensamento por complexos*, que é o pseudoconceito, para o domínio do conceito. O pseudoconceito é correlato à condição em que a criança consegue perceber os semelhantes e agregá-los concernentemente ao seu grupo; isso ocorre, entretanto, com “material experimental”, persistindo a ideia de conexão objetual. Embora esse estágio acuse uma *generalização*, já relativamente apurada, a criança ainda se vale de uma linguagem estereotipada de seu ambiente familiar “com seus significados estáveis e permanentes” (Vigotsky, 2008, p. 82-84). Se considerada a abordagem vigotskyana, pode-se alertar para o grande desafio enfrentado pela escola na superação dessa etapa da experiência intelectual da criança, tendo em vista a estreita semelhança entre o “pseudoconceito e o conceito real”. Aqui vale levar em conta algumas considerações, mesmo sinópticas, que podem melhor explicar, analogicamente, a abrangência da intercomunicabilidade à luz do sóciointeracionismo.

O pensamento por complexos, por conta do manejo preambular das palavras, é responsável pela comunicação das crianças com os adultos e o campo onde isso ocorre é a própria relação verbal entre ambos; essa “comunicação verbal” é “um poderoso fator de

²⁴ Isto é, de observá-lo *em* e muni-lo *para*.

desenvolvimento dos conceitos infantis” (Vigotsky, 2008, p. 85), isto é, o ato de pensar por complexos. Na escola não poderia ser diferente, pressupondo-se que um complexo é embrionariamente um conceito e que a mediação entre ambos é o pseudoconceito. As condições para que esse processo se acelere e inaugure uma nova forma *representacional* do mundo passa por essa experiência vocabular. Na *ação educativo-intercomunicativa*, ao tomar posse da fala e dirigi-la aos colegas e ao professor – fala *em parte* abstraída do discurso teórico e por ele entrecortada –, o garoto está recobrando da escola a mesma oportunidade que a sociedade lhe outorgou ao encaminhá-lo, pela primeira vez, ao universo comunicativo – uma vez que a comunicabilidade é *um* ingresso para a formação de conceitos.

Tudo leva a crer que a não criação, por parte da escola, de condições para que a intercomunicabilidade intercorra seja uma *atitude*²⁵ antipedagógica, justamente, por obstruir ou, pelo menos, retardar as formas do desenvolvimento intelectual²⁶. A criança imersa em um ritual de ascensão para outro nível intelectual, ainda não estabilizado, *não percebe* o processo de mudança do qual participa. É nesse momento que deveria emergir a figura do professor. Sua *sensibilidade*²⁷ não poderia estar voltada, exclusivamente, para sua capacidade discursal ou para *seu* conteúdo – como se seu, inteiramente, fosse²⁸. Estando um passo além do especialista, o professor perceberia na criança um *desequilíbrio* ante os *reflexos generalizados da realidade*²⁹ e, nesta vulnerabilidade, todo o potencial derivante das *palavras* em jogo. Mas como proceder para não desperdiçar essa oportunidade única de cada experiência cognitiva particular? Deve-se partir do fato psíquico de que “as palavras da criança e do adulto coincidem quanto aos seus referentes, mas não quanto aos seus significados”³⁰. É, marcadamente, nestes últimos que a

²⁵ Na medida em que a inação venha a ser entendida um *ato* de insurgência contra a ação.

²⁶ Aliás, a antipedagogia não é um fantasma a assustar a escola, ela é um perigo iminente e real e, sob essa crítica, ela assume a forma antidialógica. Para Freire, em uma análise mais rigorosa, “obstaculizar a comunicação”, isto é, antidialogizar as relações humanas, é uma atitude cabível aos “opressores”. É uma prática inscrita no âmbito da “ação cultural antidialógica” que, por sua vez, “pretende mitificar o mundo” das “contradições [antagônicas] para, assim, evitar ou obstaculizar, tanto quanto possível, a transformação radical da realidade”. A “teoria da ação dialógica”, contrariamente, é “*práxis*” e, como tal, reúne, simultaneamente, “reflexão e a ação” em seus movimentos libertadores. (Freire, 1987, p. 125 e 179). Esta radicalidade, presumível no pensamento freiriano e atributo de seu dialogismo, é compatível com os ideais da intercomunicabilidade, aqui defendidos.

²⁷ Aliás, é, marcadamente, nessa *sensibilidade*, mais do que no *discurso* ou no *conteúdo*, que a diferença entre professor e aluno pode se tornar patente: se o aluno, inserido em uma perspectiva intercomunicativa, não se dá conta do processo transformativo que o envolve, o professor precisa, pelo menos, trabalhar com hipóteses prognosticáveis acerca do fenômeno. Caso contrário, a relação professor e aluno pouco ultrapassaria um imbróglio quantitativo e pedante. A posse de um agrupamento de informações de uma área do currículo e a relativa habilidade em disseminá-la, embora imprescindíveis, não parece suficiente para fazer do especialista um *professor*.

²⁸ Isso, muitas vezes, o aluno encontra disponível na família e nas mídias, o que tornaria, sob essa alegação, menos *interessante* a escola.

²⁹ Expressão utilizada por Vigotsky, no seu contexto particular de pesquisa.

³⁰ Se não fosse esta busca de significados, para além da nominalidade dos objetos do mundo, intelectualmente faria menos sentido frequentar a escola por tanto tempo. Em casos extremos, a criança se alfabetizaria até mesmo em

linguagem é substancialmente alterada. A rigor, a nominalidade e o significado são estruturas distintas que implicam o *como ver* o mundo com consequentes alterações qualitativas do conteúdo *visto*³¹: um toca à capacidade da apreensão psicológica e o outro incide naquilo que se absorve da contingência do real³². Há uma troca de padrão de pensamento e, nessa troca, uma outra maneira de se relacionar consigo e com a realidade, mais propriamente, a que diz respeito ao “pensamento concreto” e a que disponibiliza o “pensamento conceitual”³³.

Ainda dentro de uma pauta vigotskyana, observem-se importantes indicativos à prática intercomunicativa na escola. Primeiro, o fato de o conceito ser decorrente de uma “segunda raiz” de pensamento que se revela, em relação às formas anteriores, “independente”. Diferentemente do pensamento por complexos, que tem como “função” dar “início à unificação das impressões desordenadas”, agrupando-as, o “conceito”, por sua vez, pressupõe “*isolar* elementos” e examiná-los “separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte”. A conceituação, por assim dizer, faculta um controle atípico das ideias, haja vista a importante tarefa de “unir e separar” que lhe confere. Em segundo lugar, o questionamento da prerrogativa de a escola ensinar conceitos, até porque eles não são aprendidos, diga-se, por uma via direta. Há uma “impossibilidade de um conceito ser transmitido pelo professor ao aluno”³⁴.

casa e prosseguiria a vida. Mas, não! *A escola funciona para além do aprender a ler e escrever*. Aliás, o ato de ler e escrever, quando circunscrito à nominalidade das coisas do mundo, a rigor, não passa de vocalidade e grafia.

³¹ Duas pessoas não gregas, que jamais haviam estado em Atenas, desembarcam no “Elefthérios Venizélos” e se deslocam pela cidade e ao chegar ao sítio arqueológico se deparam com a antiga Ágora. Para uma delas esse passado, em particular, é sinônimo de luta entre sofistas e filósofos, tiranos e democratas, enfim, entre *aretés* que simbolizam, temporalmente, determinadas elites socioculturais ou até, para lembrar Vernant, “sede da *Hestia Koiné*”, em que a comunidade “se realiza, no plano do profano” em contraposição à Acrópole em que a mesma comunidade se “projeta no plano do sagrado”. (Vernant. 2002, p. 51). Para o outro viajante, nenhuma sensação vai além da indelével *crença* de que povos antigos estiveram ali. Eis a diferença demarcada pelo universo da conceitualização.

³² A diferença entre o *referente* e o *significado* pode ser de tal nível que pessoas vivendo no mesmo planeta parecem, ainda assim, viverem em mundos distintos. Não, necessariamente, em relação às formas de sobrevivência, mas, sobretudo, na acepção e no alcance da realidade. Não no que diz respeito ao aspecto biológico, mas no que identifica a cota daquilo que é humano.

³³ Há razões teóricas para que a escola procure, na medida do possível e dentro de um certo ritual de observação, antecipar esse processo. Muito embora aderente à tese piagetiana que indica a necessidade de observar *fases* e *estágios* para fins de *aprendizagem*, Vigotsky não se torna refém da absoluta proeminência biológica no processo educativo quando identifica que “em geral, o aprendizado precede o desenvolvimento”. Sua relativização dos determinismos biológicos resulta da descoberta do relevo das circunstâncias socioculturais no “desenvolvimento das funções superiores” ante a estrita coincidência entre a “curva do desenvolvimento” e a “curva da aprendizagem”. Afinal, a enfática discordância de Vigotsky em relação a Piaget situa-se na interação entre desenvolvimento e aprendizagem (Vigotsky, 2008, p. 118-145).

³⁴ Nesse caso, Vigotsky se vale, também, das alegações de Tolstoi. Aliás, as tentativas malsucedidas da escola a esse respeito, com frequência, não apenas frustram os professores como afastam deles, enquanto propagadores de conceitos, os alunos. Isso não significa dizer que a escola não tenha nada a fazer senão deixar os alunos ao sabor de suas próprias descobertas. À escola cabe a sublime tarefa de se aprimorar nos modos de “apresentação” dos conceitos e de acompanhar e assessorar meticulosamente o desenvolvimento das crianças no que tange ao *uso* destas formas conceituais – que abrange, inevitavelmente, implicações éticas, étnicas, políticas, sociais etc.

Terceiro, a consideração de que as generalizações são de tipos diferentes em uma escala potencialmente ascendente. Em quarto lugar, o reconhecimento de que o autoaprendizado dos conceitos pelos adolescentes não os priva, por completo, “das formas mais elementares” como ferramentas do pensamento (Vigotsky, 2008, p. 95-104).

Pois bem, nos trabalhos realizados pelos estudantes, o *ensaio abstrativo* se torna uma constante. A qualidade da apresentação, inclusive, depende quase que inteiramente das articulações conceituais. Disso deriva o impulso para que os alunos se debrucem sobre as *categorias* em uma *dialética tridimensional*: sozinhos (ampliando as informações e rememorando suas falas), com o grupo (nas discussões para definir dados e formas da atividade) e com a classe (por ocasião da apresentação). Em cada caso, a recorrência aos conceitos se dá por exercícios distintos, que variam desde a *reorganização do fluxo de pensamento*, passando pela *leitura reflexionada*, *análise de material informativo* e *exposição dialogal com os pares* até atingir a condição de *porta-vozes* dessas nomenclaturas categoriais. No que tange à inviabilidade da absorção direta dos conceitos, deve-se mencionar que toda essa pauta descrita anteriormente é executada com graus variáveis de autodeterminação dos estudantes, na medida em que o professor se disponibiliza como um coparticipante – caso seja solicitado ou julgue necessário fazer alguma intervenção. A autonomia, na verdade, vai se desenhando ao longo das experiências dialogais e, muitas vezes, desponta com rapidez imprevisível. Quanto à variedade das generalizações, vale dizer, as tentativas de identificação da realidade conceitualizada dá-se por via de sucessivos erros e acertos em que a captura dos objetos em questão se notifica por formas fluidas e contraditórias. Por fim, a luta entre as diversas *generalizações* pode ser percebida, *definições* notáveis são intercaladas com proposições triviais. O desenvolvimento intelectual se estabelece dentro dessa costura em que delineamentos elementares e complexos se entrelaçam.

Para fazer valer um projeto desse porte na escola é crucial saber que, entre os adolescentes, há “uma discrepância surpreendente entre a capacidade de formar conceitos” e a “capacidade de defini-los”, isto é, expressá-los por “palavras” (Vigotsky, 2008, p. 99); apesar das dificuldades próprias de cada um desses percursos, a segunda tarefa se evidencia mais penosa. Em que pese esse aspecto, a intercomunicabilidade torna-se um ganho sintomático: a apresentação dos trabalhos vem suprimir a defasagem da escola não apenas relacionada à formação de conceitos, mas também diante do desafio de locucioná-los dentro de uma teia

lógico-argumentativa³⁵. Já de partida o comportamento mental dos estudantes reaparece sob estímulo particular: a aceleração do *diálogo interno* direcionado ao *conceito*, que envolve o referido objeto *mediado* por outro conceito, segue provocando distinção entre os *conceitos cotidianos*³⁶ e os *conceitos científicos*.

Mas isso não é tudo, o mais relevante indicativo para tamanha ousadia na escola não cessa com a antecipação da *atividade abstrativa* e da *diferenciação conceitual*. Seu maior favorecimento para o processo educativo passa pela intersecção entre dois universos conceituais, com o entrelaçamento *ordenado* dos conceitos científicos e não científicos, em função de uma *compreensão da realidade pronunciável*. O que caracteriza esse tipo de *compreensão* é a dinâmica conceitual que se compatibiliza com a realidade, intrínseca e extrinsecamente, mutável. Disso deriva o fato de que a compreensão da realidade não se limita na sua explicação³⁷ (Searle, 2002, p. 6-7), para ser mais conclusivo, não se esgota no caráter definicional dos conceitos. A *compreensão da realidade*, portanto conceitualmente *pronunciável*, tem como escopo transcender a realidade contemplável em direção à *ação*, para participar da mutabilidade objetual e subjetual do mundo. Aliás, privilegia, no ato de compreensão, o uso das proposições subsumidas pelo universo das problematizações qualificáveis, isto é, susceptíveis à dimensão das valorações inteligíveis. Nas apresentações dos trabalhos, ao falar dos conteúdos escolares, os estudantes se inserem, entre outras *situações*, na reprodução dos tópicos estudados. Não se trata, entretanto, de uma mera repetição, mas sim de uma *reprodução interpretativa* que, como tal, é relacional por reunir, no substrato explicativo, *notas* de um conteúdo cognoscente e *traços* de um sujeito cognoscível. Esse substrato está irremediavelmente plasmado de *subjetividade*. É na arena dessa subjetividade, mesmo impregnada pela concretude das informações, que afloram os atos de fala e, nestes, um *conteúdo proposicional*. As articulações verbais em torno dos conteúdos pressupõem os *atos de fala*³⁸

³⁵ A propósito, mesmo para Piaget, segundo Vigotsky, a “consciência de uma operação mental significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem”; esse movimento implica “recriá-la na imaginação de modo que possa ser expressa em palavras”. Vigotsky quer um pouco mais, quer “explicar”, o mecanismo implícito nesse ato de consciência, isto é, “como se atinge essa consciência”. Não apenas no que diz respeito aos conceitos, mas, sobretudo, ao próprio intelecto (Vigotsky, 2008, p. 111-113).

³⁶ Para usar uma expressão de Vigotsky em menção às palavras convencionalmente utilizadas pelas crianças.

³⁷ Ademais, para Searle, “em geral, ao realizar qualquer ato ilocutório com um conteúdo proposicional, o falante expressa uma atitude, um estado etc. com respeito a esse conteúdo proposicional” (Searle, 2002, p. 6-7).

³⁸ A princípio, estamos pensando nos *atos ilocutórios*, segundo a tabela de Searle. Nas atividades intercomunicativas é possível perceber a presença dos diversos *propósitos ilocutórios* (assertivos, diretivos, compromissivos, expressivos e declarativos). Os atos de fala *assertivos* e *diretivos* são os mais comuns nas apresentações por tentar dizer “como as coisas são” e por sugerir o outro a “fazer coisas”, todavia, os *compromissivos*, por dizerem respeito ao engajamento pronunciável das incumbências com a realidade, por “comprometer o falante ([...] em graus variáveis) com alguma linha futura de ação”, são os que mais invocam as

como comandos de ação que partem de um *sujeito propositivo* e se direcionam às realidades subjetiva³⁹ (que tem o sujeito como fim) e objetiva (que tem o mundo não apenas como objeto a ser apreendido). Todo esse processo, advirta-se, está implicado com a generalização conceitual.

Quando um conceito científico se generaliza, ele estende seus limites e se lança em direção aos conceitos cotidianos renunciando os aspectos de subordinação e ampliando os nexos vocabulares que compõem a trama de *significação* possibilitando níveis de conscientização. Quando o aluno se dispõe a falar sobre a *democracia* e começa a observar que, na composição de sua fala, não podem deixar de constar termos como *liberdade, participação, direito, cidadania, minorias, gêneros* ele, também, começa a perceber, em primeiro lugar, que não se encontra diante de simples *palavrinhas* sem maiores decorrências⁴⁰; em segundo lugar, que entre elas há uma ordem de grandeza *supraordenando* umas às outras; em terceiro lugar, que o preenchimento intelegível das lacunas existentes entre estas macropalavras remete à sua extensividade vocabular na esfera da supraordenação; e em quarto lugar, que os vocábulos da cotidianidade vão sendo integrados como peças para a definição conceitual. O processo de generalização dos conceitos científicos, pode-se dizer, possibilita que estes conceitos toquem na linguagem prosaica (Vigotsky, 2008, p. 115-117), incorporando-a no decurso da organização⁴¹ das formas de pensamento⁴², evitando, dessa forma, que o sujeito abandone, por completo, sua *cultura primeira* em prol de *outra* cultura. Desmitificada, a cultura primeira é acionada como suporte para o *pensamento conceitual*⁴³. Há, por assim dizer, um resgate, patrocinado pelas formas conceituais, das *noções familiares* responsáveis pelas primeiras

potencialidades do projeto (Searle, 2002, p. X, XI; 19-31). Em outra ocasião pretendo me deter mais sobre esse assunto.

³⁹ Porque qualquer ação do sujeito sobre o mundo é primeiramente, e em última instância, uma ação sobre si.

⁴⁰ Nota, claramente, que elas têm uma abrangência que, diga-se, as palavras *sabonete* e *beterraba* não têm.

⁴¹ Para ficarmos no tema da *democracia*, a experiência mostra que os estudantes frequentemente lançam mão de termos como luta, medo, diferença, violência, grande, pequeno, frágil, feminino etc. Estas palavras que ainda apresentam variados graus de complexidade já se encontram relativamente incorporadas ao vocabulário cotidiano e vêm à tona associadas a expressões típicas da sociabilidade inicial do sujeito correspondentes ao *ethos* de classe e à cultura juvenil, como, por exemplo, “coisa medonha”, “ficou maluco”, “se ferrou”, “tudo que sobe desce”, “aí, não teve jeito”, “aí, ele se ligou”, “se envolveu pra caramba”, “não se mete com isso não, mano” etc.

⁴² Mas, não só isso, “o domínio de um nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos também eleva o nível dos conceitos espontâneos. [...] todos os conceitos anteriormente formados são reconstruídos”, segundo o padrão conceitual formal (Vigotsky, 2008, p. 134).

⁴³ Uma das maiores virtudes que a educação pode legar às classes populares é a de capacitar seus filhos para resistirem à sedução de se tornarem trânsfugas de classe. Ver nota nº 58.

tentativas da leitura do real culminando com uma *sistematização antidicotômica do pensamento*⁴⁴, proporcionando, inclusive, *níveis de transmutação da linguagem*⁴⁵.

A estratégia é simples. Desde a cotidianidade dos garotos, o projeto tende a vigorar como uma contrabalança ente os conceitos científicos e os conceitos espontâneos, visa minimizar a esmagadora vantagem destes em relação àqueles⁴⁶. Demanda investir na captura do tempo cronológico do aluno com vistas ao *tempo psíquico* de acomodação conceitual, tarefa que as famigeradas provas objetivas ou dissertativas e as atividades convencionais já não dão conta. Diferentemente dessas tentativas inócuas de mobilizar os alunos, a *apresentação oral*, subsequente à confecção dos trabalhos de pesquisa, se estabelece como *disparo*, antecipado, de encargos e tensões que se situam além dos muros da escola.

De tudo, objetivamente, pode-se inferir que a aposta metodológica deste projeto resida em dois movimentos próprios da fala conceitualizada que refletem, sistematicamente, um sobre o outro: a crença de que a sua penetração nos espaços⁴⁷ ocupados pela linguagem espontânea reorienta, sobretudo por via das articulações definicionais, os conceitos cotidianos e que o resultado dessa reorientação promove uma recondução processual da *fala interior e exterior*. Esse mecanismo tende a mobilizar o *significado* e a *fonética* na relação autoparticipante de *aprendizagem e desenvolvimento* – incidindo no processo de conscientização.

⁴⁴As analogias que esse recorte do pensamento vigotskyano possibilita vão além do campo teórico da Psicopedagogia. Compatibiliza-se, inclusive, com as especulações sociológicas de Paulo Freire, contrárias à esquizofrenia do saber.

⁴⁵ De posse da teoria da *zona do desenvolvimento proximal*, que indica uma potencialidade interativa de aprendizagem à margem da *potencialidade real*, a ação intercomunicativa na escola preconiza mais, e aqui está sua particularidade, as relações horizontalizadas de pesquisa e debate entre os próprios alunos, em vista de uma *transmutação da linguagem*. Como mecanismo de individuação, conscientização e emancipação, a fala na escola, em consonância com o que foi dito, não tem fim em si mesma. Trata-se uma maneira possível de o garoto ultrapassar a relação estritamente pragmática consigo mesmo e com a realidade que o cerca. Essa saída para o mundo só tem sentido dentro de um processo de *objetivação* no qual esteja inicialmente implícita a *subetivação* final. Se a externalização do *eu* não estiver marcada pela autoalienação *consciente* nada há de se esperar das objetivações senão a eterna alienação.

⁴⁶A mais otimista das hipóteses indica que o amadurecimento dos conceitos científicos tende a ultrapassar a evolução dos conceitos espontâneos.

⁴⁷ O termo está sendo utilizado apenas para lançar mão de uma imagem próxima do fenômeno que se deseja, até porque a orientação teórica desse projeto não pressupõe a *espacialidade* da consciência.

4.1 A fala interior dialeticamente externalizada

A propósito, a chave interpretativa do projeto intercomunicativo reside, claramente, em uma eventual incidência da fonética sobre a semântica. A sugestão⁴⁸ de que a fala venha a influenciar, dialeticamente, no significado das palavras, na maneira de pensá-las e de empregá-las à realidade. A refração e a ampliação do sentido das palavras, em meio ao processo de articulação mental e vocal, é, ao mesmo tempo, uma ressignificação da palavra, do pensamento e do mundo. Traços sucessivos⁴⁹ de novos significados do que se pensa e do que se fala se autoinformam abrindo caminhos para novas ordenações compreensivas da realidade. Esse embate entre a fala interior (já colocada em fusão conceitual em meio à outra fase particularizada de uma dialética interna⁵⁰) e a fala, propriamente dita, não apenas condensa novas possibilidades para a razão, mas incide no desejo e na expectativa⁵¹. A fala provocada por conceitos científicos amalgamados às referências espontâneas pretende, interativamente, *animar o desenvolvimento das bases psicológicas* em função dos aprendizados e nutrir os potenciais impulsos, também, presentes nessa relação.

A educação, em geral, tem sido, prioritariamente, uma educação da fala interior. Ouvir, ocupar-se com associações mecânicas do material audível e descrevê-los, silenciosamente, tem sido a tônica. Por isso a intercomunicabilidade procura ser, diante do possível, um gesto educativo pautado na fala *interior*, dialeticamente, *externalizada*. Parte do pressuposto que a ampliação do entendimento das fagulhas que se tem de si e do mundo passa pela tarefa de fazer-se compreender, por via da *recodificação audível da fala interior*, que, no fundo, configura uma transmutação *idiomática*⁵². Isso porque a *fala interior*, um dos aspectos mais evidenciado desse

⁴⁸ O termo “sugestão” está empregado levando-se em consideração à necessidade de atenuar o impacto da proposição, mas as referências teóricas aqui utilizadas demonstram, cada uma ao seu modo, que a influência da *fala* sobre o desenvolvimento *vai além* de uma *sugestão*.

⁴⁹ Até porque a “estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento. [...] Por trás das palavras existe a gramática independente do pensamento, a síntese dos significados da palavra” (Vigotsky, 2008, p. 158-160).

⁵⁰ A rigor, o estudante é provocado a se inserir em um círculo dialético composto por três fases: 1) uma dialética semântica; 2) uma dialética fonética; e 3) uma dialética semântico-fonética. Essa tripla atividade visa minimizar as dicotomias da fala interior, da fala exterior e da relação entre ambas, promovendo uma maior desenvoltura das relações interpessoais do estudante. Deve-se conjecturar, também, a possibilidade de que desse tripé dialético, que envolve particularidades distintas em movimento, derivem outros contornos dialetizantes.

⁵¹ Isso é o que a experiência tem demonstrado. Os estudantes falam e refalam com desdém das injustiças sociais e parecem caçar do fato de elas existirem diante dos olhos atônitos de expectadores inertes. Esse é um trunfo significativo da intercomunicabilidade, que retém para si a pretensão de uma unidade dialética entre o *falar* e o *fazer*.

⁵² Para Vigotsky, “a transição da fala interior para a exterior não é uma simples tradução de uma linguagem para outra”. Não pode ser atingida pela mera vocalização da fala silenciosa. É um processo complexo e dinâmico que envolve a transformação da estrutura predicativa e idiomática da fala interior em fala sistematicamente articulada, inteligível para os outros (Vigotsky, 2008, p. 184).

projeto, tende à limitação (Vigotsky, 2008, p. 179-181). Trata-se de uma fala exígua de um pensamento, a ela, relativamente simétrico. A intercomunicabilidade é uma fuga desse enquadramento. Sua natureza dialética já apontada tem caráter, claramente, antirreducionista. Defende a constante nutrição da fala interior pela representação audível dos conceitos científicos a ela incorporados. Mais precisamente, pela externalização do *composto* criado entre os diversos tipos de conceitos (científicos e espontâneos) que passam a gravitar, antiteticamente, na fala interior⁵³. Oposições e conflitos ocasionados pelas contradições epistêmicas (mas, também, sociais e ideológicas) a serem superadas no diálogo⁵⁴ vivo⁵⁵ funda, para a consciência, zonas de realidades inteligíveis ao mesmo tempo em que o desenvolvimento da fala se vincula à necessidade de os conceitos, absorvidos na consciência, serem *definidos*⁵⁶. Em síntese, trata-se de uma sistemática *atualização verbal* dos *objetos mentais* que visa promover, socialmente, a passagem, em uma terminologia freiriana⁵⁷, do homem *no mundo* para a condição de o homem “*no mundo e com o mundo*” (Freire, 1987, p. 29-30).

5 A ação intercomunicativa e a categoria da sensibilidade

Por essa via, a da descontinuidade da dicotomia homem-mundo, a intercomunicabilidade se situa no campo teórico freiriano. Não está a serviço de uma mera substituição de paradigmas socioculturais. Não aceita o simples esvaziamento do sujeito, ainda condicionado, por uma cultura condicionante que quer, no melhor dos casos, ofuscar sua genealogia social. Intercomunicando-se a partir dos substratos de sua cultura, diagonalmente cortada por conceitos científicos, os estudantes rompem com a educação dicotomizante em que

⁵³ Um dos momentos mais exitosos das apresentações (que rivaliza com os textos bem definidos e facilmente externalizados) ocorre quando, por ocasião das hesitações fragmentárias dos enunciados, o estudante mostra que tudo que internalizou com a pesquisa é material, ainda, de problematização temática. Isso se reflete em uma fala entrecortada em que o fluxo de pensamento interrompe a linearidade discursiva e segue tecendo sucessivas reconsiderações sobre o objeto em pauta. Os hiatos sucessivos em meio às falas provocam na plateia e nos expositores o desejo de repensarem, instantaneamente, o que fora dito. Conceitos e fatos, em jogo, são subtraídos da fixidez argumentativa e reconduzidos ao movimento histórico.

⁵⁴ É sintomático quando Vigotsky lembra que “a escrita e a fala interior representam o monólogo; a fala oral, na maioria dos casos, representa o diálogo”. Para o autor, o “diálogo implica o enunciado imediato, não premeditado. Consiste em todos os tipos de respostas e réplicas; é uma cadeia de reações” (Vigotsky, 2008, p. 177-179).

⁵⁵ A fala interior, em virtude do pensamento, ao mesmo tempo em que é *palavra*, corresponde, também, à *morte das palavras*.

⁵⁶ Serem, mais precisamente, submetidos a processos de definição, visto que as definições, geralmente, são inconclusivas.

⁵⁷ Aliás, desde que surgiu, no final dos anos sessenta, essa vertente educativa revelou, de forma privilegiada, o apreço pela cultura do povo e de sua indispensabilidade para se chegar às formas apuradas de leitura da realidade. Os *temas geradores* não só participaram dessa leitura, como foram, a rigor, instrumentos da confluência do mundo popular com o mundo, dito, erudito – na difícil tarefa de romper com a *cultura do silêncio*.

educar-se é fazer assepsia de si mesmo⁵⁸. Se a educação convencional tende a desistoricizá-los, fazendo-os assumirem-se naquilo que não é para nunca mais, de fato, *ser*, a intercomunicação se coloca como antídoto, porque reconhece a cultura primeira como sustentáculo da base de cada homem no mundo, ainda que não a considere uma forma suficiente⁵⁹. Por conta disso, dizer que esse projeto é uma opção educativa que se assenta na *fala* enquanto *poder-ser* é uma afirmação verdadeira, que deriva de outra não menos contundente: prioritariamente, a intercomunicabilidade é uma educação do *significado*⁶⁰ ou, mais propriamente, da *fala que significa como fator de resistência à renúncia de classe*. No horizonte dos oprimidos, a educação não se completa sem um composto de *liberdade e resistência*.

Isso, para o qual a educação intercomunicativa, com seus pressupostos práticos, se aplica, segue entrelaçado com o fortalecimento da autonomia intelectual, com o exercício da *cidadania* e com a conscientização ético-social – sem perder de vista, evidentemente, o cumprimento do currículo⁶¹, que, inclusive, com a multiplicação do protagonismo na escola, sob a tutela da *fala audível*⁶², transversalmente se ramifica. Estes macro-objetivos se

⁵⁸ Em certo momento, Bourdieu apresenta o “trânsfuga de classe” como aquele que deixa os companheiros pelo caminho, mais do que isso, aquele que deserta do conteúdo primeiro de sua socialização. Nas suas palavras: “Exige-se que o trânsfuga vire a mesa dos valores, proceda a uma conversão de toda a sua atitude” (Bourdieu, 2011, p. 316). Para a intercomunicabilidade, a cultura primeira é fundamento inalienável.

⁵⁹ É justamente nesse ponto que emerge o papel da escola, não para fazer frente à cultura primeira, mas para conceitualmente exaurir suas deficiências e exibir, por meio de sua publicização, as contradições de toda a ordem por ela absorvidas e, também, produzidas que demandam submissões. O sentido dos conceitos científicos em suas relações com os objetos, que a eles concernem, se dá com a “mediação” de outros conceitos. É na trama dessa forma de pensar com a forma espontânea, a ligar objeto e signo, que a intercomunicação se apresenta.

⁶⁰ Não é à toa que, para Vigotsky, “o pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras”.

⁶¹ Um dos perigos que ronda a escola das classes populares passa pela tendência de *confundir* a crítica ao currículo com o esvaziamento curricular. Distante disso, esse projeto não abre mão do corpo de conhecimento produzido pela humanidade, que se encontra historicamente presente nas diversas disciplinas. Sua contribuição inclui o fato de os estudantes falarem, deliberadamente, sobre assuntos dos currículos oficiais da escola. A alternância de papel, na relação professor e aluno, em torno dos conteúdos escolares, marca, junto à crítica social conceitualmente balizada, o protagonismo intercomunicativo. Esse cuidado tende a inibir o espontaneísmo, mas nunca a espontaneidade. Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos se circunscrevem, inicialmente, à seleção refletida dos conteúdos formais para, a partir de então, extrair os vínculos com a crítica social.

⁶² A articulação verbal e audível da fala interior, que também é verbal, participa desse *jogo de acomodação* do conhecimento científico na linguagem cotidiana. É, justamente, essa articulação audível que fomenta as *formas de pensar* e a *socialização das pautas sociais*. Se a crítica é de alguma forma possível em qualquer condição da consciência, uma vez que não há uma consciência plenamente intransitiva, o que dará densidade a essa possibilidade, driblando a consciência ingênua, é o saber científico. A um só tempo, essa não banalização do conhecimento científico fomenta a crítica social, mas também recoloca alguma condição de isonomia entre o garoto da escola pública e o garoto, geralmente inserido em melhores condições socioeconômicas, das escolas particulares. A escola não pode desconsiderar o tema da competição pela vida, uma vez que inserida na sociedade capitalista. Nesse ínterim, vislumbramos, com Gramsci, uma escola única, humanista e formativa. Afinal, enquanto a crítica persegue formas de alterar o sistema, os garotos não podem ficar à margem dele.

movimentarão em torno da *luta contra a facciosismo*⁶³ por via *ético-comunicativa*⁶⁴. A aceleração das condições de emancipação intelectual e a prática cidadã encontram-se substancialmente internalizadas no projeto, lhe são intrínsecos e facilmente abstraídos do que foi dito.

Finalizando, embora muito brevemente, é crucial assinalar algo sem o qual tudo se perderia: a *crítica social*, duplamente informada por ser depreendida dos temas extraídos dos próprios conteúdos escolares e dos problemas que acometem direta e indiretamente a comunidade, segue sempre pautada pelo *valor* que ancora integralmente o projeto, isto é, pela *necessidade do desenvolvimento da vida em sociedade*⁶⁵. É justamente neste ponto que uma clara subordinação dos aspectos pedagógicos – que também são políticos – à ética se manifesta, em razão de a escolha da *vida*⁶⁶, nessa configuração, prescindir das limitações biológicas⁶⁷ para se categorizar enquanto expressão da “corporalidade como ‘sensibilidade’”⁶⁸, com tudo o que daí advém. Isto é, “toda ordem pulsional cultural [e] valorativa” que, para além dos aspectos da vida orgânica, deve ser *produzida, reproduzida e desenvolvida* em comunidade (Dussel, 2012, p. 131-146). Uma vez admitida tal subordinação, vê-se cravado no seio do pensar pedagógico um conteúdo *axiológico* com suas inevitáveis consequências, entre as quais, o reconhecimento de que, para além de uma mera *ilustração*, essa vinculação à *vida* como *sensibilidade* reflete uma *luta* contra as formas materiais a ela contraditórias, o que, por conseguinte, faz da “libertação um parto doloroso” que se viabiliza “pela superação” dessas contradições, por via de uma “inserção crítica” dos homens na realidade por eles objetivada (Freire, 1987, p. 35-38). Eis o *valor* como *centralidade* da educação que se quer aqui. Esta noção de *sensibilidade*, ao passo em que preordena e determina o ato de educar, refluí à *alteridade* como condição de sua efetivação. O homem homogeneizado em seu todo, não apenas envolvido, mas envolvendo-se, pulsionalmente, na tarefa coletiva de hominização. Eis o *conteúdo ético* que embala o palco da

⁶³ O facciosismo é o elemento que se encontra por trás de todas as formas de opressão e de aviltamento das minorias. Esse vocábulo está relacionado com a palavra grega *eritheia*, que significa rivalidade egoísta e ambição.

⁶⁴ Diga-se, ao estilo habermasiano, isto é, seguindo alguns parâmetros da Ética do Discurso.

⁶⁵ A seu modo, sob essa criterização, a prática intercomunicativa se move em função de uma abertura da escola, dentro de uma postura pré-definida, que assinala um padrão identitário. Admite-se que uma escola sem projeto vive a reboque do acaso, assume uma postura meramente reativa. Sempre atrás e à procura de seus alunos, atua em função da sua própria disfuncionalidade. Seu compromisso, quase sempre descalculado, com o sistema que a garante convive com sua reatividade desordenada em face do público que a fustiga.

⁶⁶ Como o valor, entre outros valores possíveis, que prescinde das preferências pessoais por não corresponder à vida *pura e simples*, mergulhada em suas limitações biológicas.

⁶⁷ Muito embora seja sobre este *protótipo* de vida que o conceito se desdobrará e dele se distinguirá.

⁶⁸ A liberdade dos atos de fala tem seu limite no critério. O nazismo, por exemplo, por efeito do conceito de sensibilidade, não é defensável.

ação intercomunicativa, na tentativa de calibrar os impulsos que revestem a totalidade do *discurso socializado*.

6 Conclusão

Foi das contagiantes roteirizações dos discursos socializáveis, apresentados em sala de aula, que surgiu a reivindicação, impressa em cada gesto e atitude dos estudantes, por um novo ambiente que melhor publicizasse suas práticas. Nesse contexto, surgiu, em 2018, como um epifenômeno da intercomunicabilidade, o Café Dialógico que, substancialmente, é uma ação intercomunicativa com alguns detalhes enfatizados. Para usar um termo de efeito, viria a se popularizar como uma *vitrine* das intercomunicações pedagógicas, quando, na verdade, estava imbuído de objetivos mais pragmáticos, tais quais: a) a criação, mais efetiva, de canais de aproximação com os demais setores que envolvem a vida escolar⁶⁹; b) a pulverização dos anseios e críticas dos estudantes em todo o perímetro da comunidade escolar, em decorrência da desespacialização da sala de aula; c) a fomentação da perceptibilidade de que a sala de aula não é um fim, em si, na medida em que está contida e contém o todo social cuja fronteira é o próprio mundo; e d) a priorização das temáticas mais sensíveis à vida em sociedade, que abarcam as discussões políticas, morais, étnicas, de minorias, de gênero incluindo as próprias relações educativas e pedagógicas.

A própria configuração do auditório tipifica o modelo da desespacialização sugerido. Formada por representantes de toda a comunidade escolar, o Café Dialógico espelha uma escola sem fronteira em que a palavra signo, enquanto procedimentos argumentativos de subjetividades simétricas, perpassa e contempla a diversidade que pulsa no âmbito educativo. Temas e teses, embora posicionados teoricamente, se rendem ao espírito problematizador voltado à invulgaridade e à extemporaneidade do ambiente, que, por ocasião das intercomunicações humanas, não é mais, nem menos, que o próprio mundo.

⁶⁹ Como a equipe de apoio, professores em geral, diretores, coordenadores, pais e ex-alunos.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec /Annablume, 2002.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: ZouK, 2011.
- DUSSEL, E. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. 4. ed. Petropolis: Vozes, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADAMER, H. G. **Elogio da Teoria**. Lisboa: Edições, 2001.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 3013.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: 1983.
- SEARLE, J. R. **Expressão e Significado: estudo da teoria dos atos de fala**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- STEIN M. **Jung e o caminho da individuação: uma introdução concisa**. São Paulo: Cultrix, 2020.
- VERNANT, J. P. **Origens do pensamento grego**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1986.
- VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Enviado em: 02/11/2023
Aprovado em: 06/12/2024