

# O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais\*

Ana Luiza Bustamante Smolka\*\*

*RESUMO:* Nosso objetivo, neste trabalho, é discutir um certo modo de conceber e elaborar teoricamente a questão da *apropriação* das práticas sociais, não estritamente ligada ao construto de *internalização*, mas relacionada principalmente ao problema da *significação*. Esse deslocamento encontra-se ancorado na concepção de mediação do signo no desenvolvimento humano e na tese formulada por Vygotsky de que as funções mentais são relações sociais internalizadas. Argumentando pela necessidade de considerar a apropriação como uma categoria essencialmente relacional, enfocamos e problematizamos as significações das ações humanas, considerando que todas as ações adquirem múltiplos sentidos, tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações.

*Palavras-chave:* Apropriação, significação, práticas sociais

## Internalização, apropriação, significação

A questão da internalização tem sido amplamente discutida, sobretudo nas últimas décadas (Wertsch e Stone 1985, Zinchenko 1985, Davidov e Radjiskowsky 1985, Leontiev 1981, Rogoff 1990, Mayer 1992, dentre outros). Nas elaborações teóricas envolvendo o conceito, Vygotsky (1984) procurou

---

\* Este texto se insere no âmbito dos trabalhos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, da Faculdade de Educação da Unicamp, e está articulado ao Projeto Integrado de Pesquisa "Práticas sociais, processos de significação e educação prospectiva", que conta com o apoio do CNPq. Uma versão preliminar do mesmo foi apresentada no IV Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory, em Aarhus, Dinamarca, em junho de 1998.

\*\* Professora doutora da Faculdade de Educação, Unicamp. E-mail: [asmolka@obelix.unicamp.br](mailto:asmolka@obelix.unicamp.br)

explicá-lo como a *reconstrução* da atividade psicológica baseada na operação com signos. Leontiev (1981) referiu-se à “*formação* de um plano interno”. Outro termo utilizado por Vygotsky, de acordo com a tradução da “Gênese das funções mentais superiores” feita por Wertsch (1981), foi retomado recentemente: a *conversão* (Pino 1994, 1996) das relações sociais em funções mentais. Ainda, o termo *embodiment* (incorporação) aparece na tradução inglesa de “Concrete human psychology” (1989), quando Vygotsky afirma que “para nós, o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais incorporado em um indivíduo (funções psicológicas construídas de acordo com a estrutura social)” (p. 66). Em outras tentativas mais recentes, o termo *apropriação* tem sido enfatizado como o mais adequado para referir ou designar (a noção de) esse processo (Leontiev 1984, Wertsch 1998, Rogoff 1990).

Em um de nossos trabalhos anteriores, em que discutíamos a questão da internalização, apontávamos que

o fenômeno da “internalização” tem sido designado, em diferentes perspectivas teóricas, por diferentes termos que carregam distinções conceituais sutis: apreensão, apropriação, assimilação, incorporação, interiorização etc., que podem ser vistos como metáforas “para tentar compreender parcialmente aquilo que não é totalmente compreendido” (Lakoff & Johnson 1980). Como tais, esses termos geralmente referem-se a uma esfera da atividade particular do indivíduo, ou do movimento de aprendizagem em relação à realidade física e cultural: relacionados a um conteúdo específico transmitido pelos outros; concernentes à atividade prática partilhada; ou ainda dizendo respeito ao processo de (re)construção interna e transformação das ações e operações; o que esses termos designam está relacionado à questão de como um indivíduo adquire, desenvolve e participa das experiências culturais. (Smolka 1992, p. 328)

Naquele momento, indagávamos sobre a adequabilidade, os prós e contras de se usar o termo internalização, que emergiu como um conceito psicológico na segunda metade do século passado, especialmente com Janet e Baldwin.

De fato, podemos identificar *internalização* como um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como *incorporação* da cultura, como *domínio* dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspec-

tiva naturalista ou inatista. Funcionando como uma metáfora, no entanto, tal construto carrega a imagem de dentro/fora do organismo, sugerindo, portanto, uma distância, uma diferença, ou mesmo uma oposição entre o individual e o social, como se o individual não fosse, em sua natureza, social, o que é um pressuposto básico nessa abordagem teórica.

Internalização, como um construto psicológico, supõe algo “lá fora” – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo. A realidade, a concretude, a objetividade ou a estabilidade de tais materiais e práticas lhes dão as características de produtos culturais.

Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o termo *apropriação* poderia ser usado como um sinônimo perfeitamente equivalente a internalização, já que ele também supõe algo que o indivíduo toma “de fora” (de algum lugar) e de alguém (um outro). Esse termo também implica a ação de um indivíduo sobre algo ao qual ele atribui propriedade particular.

No entanto, o termo *apropriação* está permeado por outras significações importantes, que trazem outras implicações conceituais. O termo adquire relevância teórica especialmente quando embasado no materialismo histórico-dialético. Dentre os muitos usos em campos diferentes, ele se torna forte na pesquisa recente em psicologia, particularmente com os trabalhos de Leontiev (1981, 1984) e Bakhtin (1981, 1984), autores que têm objetos de estudo diferentes e argumentam de maneira diferenciada sobre a questão da apropriação. Uma das distinções básicas entre esses dois autores está nos seus modos de conceber e explicar as relações entre signo e ação, nos seus modos de abordar e investigar as relações entre significado e sentido, linguagem e significação.

O termo *apropriação* refere-se a modos de *tornar próprio*, de tornar *seu*; também, tornar *adequado*, *pertinente*, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (freqüentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o *tornar próprio* implica “fazer e usar instrumentos” numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir. Como apontado por esses autores, “a apropriação (das forças produtivas) é nada mais que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondendo aos instrumentos materiais de produção” (Marx e Engels 1984, p. 105).

Não vamos discutir aqui o efeito retórico desse “nada mais”, que certamente tende a simplificar a questão, especialmente quando estamos diante da tarefa de investigar possíveis significados/sentidos do termo. O

que se torna importante para nós, aqui, é a noção de *capacidades e possibilidades humanas relacionadas aos meios – instrumentos, modos – de produção*. É essa noção de capacidades humanas relacionadas aos modos de produção que Vygotsky particularmente explora e desenvolve quando elabora a questão da mediação semiótica.

Essa questão tem sido objeto de indagações sistemáticas e discussões por autores como Wertsch (1985, 1991, 1998), Valsiner (1994), Schneuwly (1994), Bronckart (1996), Pino (1994) Góes (1994), Smolka (1994), Smolka, Góes e Pino (1995, 1997), dentre outros, os quais têm aprofundado e expandido as investigações em diálogo com estudos contemporâneos relacionados a teorias do conhecimento, teorias do discurso, filosofia da linguagem, semiótica, lingüística, ciências da educação. É interessante notar como essas elaborações conceituais recentes, ancoradas nas mesmas raízes teóricas, adquirem nuanças particulares no âmbito de distintos quadros de referência. Diferentes valores, diferentes significados, diferentes sentidos emergem na diversidade dessas elaborações.

Nossa intenção, neste trabalho, é discutir um certo modo de conceber e elaborar teoricamente a questão da *apropriação*, não estritamente ligada ao construto de *internalização*, mas relacionada principalmente ao problema da *significação*. Esse deslocamento encontra-se ancorado na concepção de mediação do signo no desenvolvimento humano, na centralidade e no estatuto teórico do signo na teoria vygotskyana. Aqui, vale lembrar os esforços de Vygotsky para compreender e explicar a emergência e o funcionamento dos processos psicológicos de um ponto de vista histórico-cultural.

Admitindo que uma das maiores contribuições de Vygotsky foi a formulação do *signo como instrumento* (psicológico), tomamos a noção de mediação como um ponto de partida fundamental, mas, ao invés de relevar as similaridades entre signo e instrumento, queremos destacar e focar as suas distinções. De fato, como Vygotsky fez questão de apontar “para além dos aspectos similares partilhados nesses dois tipos de atividades (uso de signos, uso de instrumentos), vemos diferenças fundamentais (...). Estas atividades são tão diferentes uma da outra que a natureza dos meios utilizados não pode ser a mesma” (Vygotsky 1984, pp. 60, 62). Se, por essa analogia, Vygotsky pode mostrar como a produção e o uso de signos podem transformar as relações (inter/intra)psicológicas, consideramos que muitos estudos recentes têm superenfocado as similaridades entre signo e instrumento, reduzindo, portanto, a força teórica e analítica da elaboração vygotskyana. Em um de seus comentários, Wertsch chama a atenção para o fato de que

a principal contribuição de Vygotsky resultou de seu foco nos instrumentos psicológicos *em oposição* aos instrumentos técnicos. Seu agudo interesse pelo complexo processo da semiose humana possibilitou-lhe trazer uma grande sofisticação à tarefa de delinear o papel do sistema de signos, tal como a linguagem humana, no funcionamento inter e intramental. (1990, p. 28, nossa ênfase)

Se existe uma distinção crucial na orientação das atividades (instrumentos são dirigidos “para fora”; signos são dirigidos “para dentro”), queremos ressaltar que os instrumentos se caracterizam geralmente por sua finalidade e especificidade, enquanto os signos, na sua materialidade simbólica, são marcados por uma não-especificidade (caráter difuso, contornos embaçados), pela im-pregnação (caráter seminal e “permeante”) e pela reversibilidade (direcionados para o outro e para si). No entanto, essa questão não é tranquila e constitui, na realidade, uma arena de luta: Valsiner (1994), por exemplo, explicitamente aponta (e de certo modo reclama de) a “vaguidão dos instrumentos semióticos”. Wertsch (1991, 1998) tenta caracterizá-los. Schneuwly explora a escrita e o ensino da escrita como gêneros específicos e instrumentos semióticos. (Não iremos aprofundar essas discussões nesse momento).

Na medida em que procuramos relacionar internalização, apropriação e significação, nosso argumento principal se baseia na tese de Vygotsky de que as funções mentais são relações sociais internalizadas (Vygotsky, 1981, 1984, 1989). Ele afirma que

este é o processo de desenvolvimento da personalidade. Assim, fica claro porque tudo que é interno nas funções superiores foi primeiro necessariamente externo: *i.e.*, foi para outros o que é hoje para si. Esta é a chave para o problema do interno e do externo. Ver o *problema da internalização* em Janet e Kretschmer: a transferência na seleção, a testagem de dentro (eles ainda não notaram que a seleção é feita pela própria personalidade). *Não é essa exterioridade que temos em mente. Para nós, falar do processo externo significa falar do social.* Qualquer função psicológica superior foi externa; isto significa que foi social; antes de se tornar uma função, foi primeiro uma relação social entre duas pessoas. (Vygotsky 1929/89, p. 56, nossa ênfase)

Nessas afirmações, Vygotsky muda o foco da análise psicológica: não é o que o indivíduo é, *a priori*, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se. De fato, “o indivíduo se desenvolve naquilo que ele é através daquilo que ele pro-

duz para os outros. Este é o processo de formação do indivíduo (...). Na sua esfera particular, privada, os seres humanos retêm a função da interação social" (Vygotsky 1981, pp. 162, 164). Isso só é possível pela produção de signos, mais particularmente, o signo como palavra. "Eu me relaciono (e narro) para mim mesmo como as pessoas se relacionam comigo (e narram para mim) (...). Eu sou uma relação social comigo mesmo" (Vygotsky 1989, pp. 57, 67).

Não se pode, portanto, compreender esse processo de formação do funcionamento mental pelas relações sociais a não ser que se considere a produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica dessas (inter-)relações. Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros.

Isso ancora nossa escolha por focar não as ações mediadas como tais (uma vez que assumimos que todas as ações humanas são, por sua natureza, inescapavelmente mediadas), mas por focar as *significações* da ação humana, os *sentidos* das práticas, considerando que todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações.

## Apropriação das práticas: Modos de interpretar

Procurando desenvolver nosso argumento, vamos comentar sobre uma instância específica da educação formal que inspirou algumas de nossas indagações e investigações. Trata-se de uma situação vivida no cotidiano de uma sala de aula de primeira série, em uma rede pública de ensino no Brasil.

### Episódio 1

1º/6/92

Atividade: utilizando conjuntos individuais de letras recortadas em cartolina, montar uma lista de compras de supermercado.

1. Pesquisadora: Adriana, vamos escrever?

2. Adriana: *(não responde)*

*Adriana olha para a pesquisadora.*

3. Pesquisadora: Bem! Olhe: banana. Quer escrever banana?

4. Adriana: *(não responde)*

*Adriana levanta a cabeça, olha para a pesquisadora e faz um movimento de cima para baixo com a cabeça.*

5. Pesquisadora: Tá bom. Então é assim, é o B. E o B, como é o B?. Esse aqui é o B. Agora é o A. É o A do seu nome, começa seu nome, vamos achar? Hein, Adriana?

6. Adriana: *(não responde)*

7. Pesquisadora: Tá vendo, BA. Agora olha, olha para minha boca. Agora é o NA. Também tem essa letra no seu nome. Tem no seu nome e no meu. Olhe, aqui tá escrito ANA. Tem no nosso nome. Procure uma letrinha igual a essa pra botar aqui e depois você copia na sua lista.

8. Adriana: *(não responde)*

*Adriana olha em volta mas não para a pesquisadora; não realiza a ação solicitada.*

(Laplane 1996)

O comportamento de Adriana pode ser visto basicamente como inadequado, *inapropriado*. Pode indicar uma falha, uma dificuldade, particularmente na aprendizagem e na apropriação das práticas relacionadas com o trabalho em sala de aula. Ela ouve, mas permanece silente. Seu modo de participar parece romper com as normas mais básicas e convencionais de convivência social, de interação verbal. Sua atitude pode ser interpretada como teimosia, recusa, resistência, ou mesmo deficiência.

Tal análise baseia-se numa noção de *apropriação* comumente relacionada à idéia de desempenho e realização de ações bem-sucedidas pelo indivíduo. De fato, usualmente, a internalização e a apropriação de meios culturais de mediação são consideradas, referidas e avaliadas como aprendizagem e domínio de maneiras de fazer as coisas e parecem acontecer somente quando é possível “observar”, “ver”, de algum modo, a adequabilidade, a pertinência das ações. Aqui, *tornar adequado* é geralmente tomado como um indicador de *tornar próprio*.

No entanto, *tornar próprio* não significa exatamente, e nem sempre coincide com *tornar adequado* às expectativas sociais. Existem modos de *tornar próprio*, de *tornar seu*, que não são *adequados* ou *pertinentes para o outro*.

Adriana desenvolve um certo modo de participação na relação. Seu modo de participar na escola pode produzir desconforto (para o outro). Se esse modo parece idiossincrático, sabemos como ele pode ser também visto como prototípico em muitas situações, nas quais algumas posições de sujeitos adquirem significação no âmago das relações (de poder). De um de-

terminado ponto de vista, Adriana pode tornar-se realmente bem-sucedida no seu modo, não necessariamente consciente, de resistir. E essa resistência pode ser vista como *apropriada* às circunstâncias. Ou seja, a réplica silente de Adriana produz sentidos diversos...

De fato, quem avalia? Quem decide sobre a “pertinência da apropriação” de ações, de práticas, de conhecimentos? E de que posição? A avaliação e a validação das ações procedem usualmente de um outro autorizado (anônimo, generalizado ou empírico). Do nosso ponto de vista, a apropriação está relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais, diferentes possibilidades de produção de sentido. Pode acontecer independentemente do julgamento de uma pessoa autorizada que irá atribuir um certo valor a um certo processo, qualificando-o como apropriado, adequado, pertinente, ou não. Portanto, entre o “próprio” (seu mesmo) e o “pertinente” (adequado ao outro) parece haver uma tensão que faz da apropriação uma categoria essencialmente relacional.

Prossigamos na discussão enfocando algumas questões que emergiram em nossos estudos das práticas de educação formal, desta vez no âmbito da educação especial, em um contexto em que participam crianças e jovens com múltiplas deficiências.

Carlos é um adolescente de 17 anos que tem uma atrofia do nervo ótico nos dois olhos, um atraso geral no desenvolvimento psiconeuromotor, tem dificuldade de fala e uma microcefalia decorrente de sífilis congênita. O diagnóstico indica deficiência mental severa.

7/7/96 – A pesquisadora, que está participando das atividades na sala de aula, escuta o professor falando para Carlos:

Professora: Em nenhum momento eu disse para você – e se eu estou errado você me corrige – eu não disse que eu ia te ensinar a ler e a escrever, né? Muito menos que você conseguiria ser médico veterinário. Eu disse?

7/8/96 – Um mês depois, Carlos diz para a pesquisadora:

Carlos: Mas acontece que eu gosto de cuidar de bicho, né? E ele disse que eu não posso ser isso... Como ele pode ser tão ignorante... Quer ver quem é ignorante na minha escola? É o professor (*diz o nome completo do professor*) Aí, pra você ver que ele é tão ruim que fala que o próprio aluno não serve..., né?

14/8/96 – Uma semana depois, Carlos comenta na sala de aula:

Carlos: Olha, gente, ontem eu fui num lugar que se chama (*soletra o nome do local, faltando uma letra*). Quem adivinha que lugar é esse?

Pesquisadora: (*Repete a soletração e fala o nome*)

Carlos: Isso mesmo! Acertou! (*Batendo palmas*)

Pesquisadora: Você conta isso pra gente? Posso gravar?

Carlos: Olha, gente, ontem eu fui num lugar, lá no bairro (*diz o nome*), numa escola que chama (*diz o nome*), eu e minha mãe fomos tentar ver se achava vaga pra poder fazer um trabalho assim, de rebarba de peça e (?) de envelope pra eu poder ganhar um bom dinheiro, que dizem que são 8% do salário... Ela falou pra mim que não tem vaga pra quem não sabe andar de ônibus circular sozinho. Então eu falei: "Tô danado, né?" ... Essa idéia eu achei ruim. Fiquei triste.

Pesquisadora: Mas você não pode aprender a andar de ônibus, Carlos?

Carlos: Poder, eu posso, M., mas o problema é que eu não enxergo, né? Como é que eu faço, né? Eu não leio, minha mãe também não pode me ensinar a andar. Eu não sei andar (*de ônibus*), é muito difícil... Eu tenho vontade de aprender andar sozinho no ônibus circular, mas o duro é que eu não enxergo para poder aprender a andar (...). Mas é duro porque é difícil me ensinar, né? Não enxergo, acho que não adianta mesmo ensinar eu andar, né?

(Kassar 1996)

O ponto aqui não é entrar numa análise detalhada do discurso, mas, tomando esses fragmentos de fala como um lugar de investigação, interrogar sobre a questão da internalização/apropriação relacionada à significação das práticas cotidianas. Como essas enunciações podem ser interpretadas? O que elas podem significar no âmbito das práticas sociais?

Podemos admitir que ler e andar de ônibus são formas de ação relevantes, comumente praticadas na vida cotidiana. No entanto, a participação de Carlos nessas práticas torna-se difícil e é mesmo negada. Os adultos possuem um conhecimento e realizam ações que eles pensam não serem adequadas para um adolescente com a condição (orgânica, biológica) de Carlos. Os adultos, portanto, hesitam em, ou resistem a, partilhar o conhecimento ou a experiência com ele e inclusive lhe negam explicitamente o conhecimento, excluindo-o da possibilidade de participar de algumas (formas de) práticas culturais, ou colocando-o numa posição (de exclusão) nessas práticas. No entanto, os adultos parecem se esquecer de que, inescapavelmente, de um modo ou de outro, Carlos está inserido e participa dessas práticas.

Esses adultos estão numa posição de autoridade e são eles que avaliam o que é ou não pertinente para ser ensinado/aprendido nessa relação. Para eles, parece *não apropriado* ensinar alguém com tamanha dificuldade.

A fala desses adultos indica um certo modo – socialmente desenvolvido, disseminado e “apropriado” (assumido por eles, socialmente pertinente ou geralmente assumido por outros) – de conceber e pensar a deficiência, o qual marca as práticas de ensino.

Do ponto de vista do pesquisador, essa atitude é considerada como *imprópria*, como *inapropriada* (não adequada, de acordo com certos princípios). Isso nos mostra como, no jogo das posições sociais, o que é visto como “apropriado” não é claro ou transparente. Assim, a um determinado modo de pensar que vai sendo coletivamente difundido e *apropriado*, tornado próprio e comum ao mesmo tempo, corresponde um determinado modo de fazer, uma certa prática educativa que aparece como *não apropriada* (não adequada) porque restritiva e excludente. Nesse sentido, poderíamos dizer que quanto mais “apropriado” for um determinado modo de pensar a deficiência, maior a produção da exclusão...

E poderíamos indagar: será que não existem outros modos de aprender, de participar, de desenvolver capacidades, recursos, estratégias de ação, que podem se tornar “apropriados” (próprios, mesmo que idiossincráticos; e pertinentes mesmo que diferentes)? No modo de Carlos falar sobre si mesmo, podemos escutar os comentários e as palavras dos adultos, aos quais ele não necessariamente reage, mas adere: “O problema é que eu não enxergo... Eu não leio... Eu não sei andar de ônibus...”. Aqui, parece que ele torna próprias as palavras dos outros em relação à sua própria condição, e não necessariamente desenvolve meios específicos (instrumentos, modos) para uma ação *propriamente* significativa. No entanto, podemos notar que apesar da negação do professor e mesmo tendo problemas de visão, Carlos indica, ao soletrar o nome da escola, que ele conhece e usa, de alguma forma, a linguagem escrita. De algum modo, ele assume, torna própria e pertinente essa forma de linguagem, desenvolvendo modos particulares de participação na sociedade, modos esses que nem sempre são considerados ou nem sempre são vistos ou reconhecidos por um outro “autorizado”. Isso nos leva a perguntar: o que Carlos não vê? O que ele não consegue enxergar? Mas também: o que os educadores não vêem? O que eles não estão sendo capazes de enxergar? Por isso a nossa proposta de não colocar o foco das análises nas *ações mediadas* (Wertsch 1990, 1998) enquanto tais, mas na *significação* das ações no jogo das relações. Aqui, a questão da apropriação aparece profundamente relacionada à questão do acesso: acesso ao conhecimento, acesso ao outro; e também à questão dos modos de participação nas práticas sociais.

Nossas análises vão mostrando, portanto, uma não-coincidência entre os próprios significados do termo *apropriação*. Como trabalhar (com)

essa não-coincidência? Vygotsky freqüentemente apontava para não-coincidências: lógica e sintaxe não coincidem; sujeito e predicado não coincidem; o pensamento não coincide com o aspecto fásico da palavra, nem com o semiótico; o significado não é igual a/não coincide com a palavra; a palavra não coincide com a coisa, não coincide com a ação... Bakhtin, por sua vez, enfatizava que a multiplicidade de significações é o que faz de uma palavra uma palavra. E isso – a não-coincidência e a multiplicidade de significações – parece estar no âmago da questão em nosso esforço de compreender e relacionar ação humana, linguagem, conhecimento e produção de sentido, e em nossa tentativa de conceituar e teorizar sobre a apropriação das práticas sociais. Essas não-coincidências e essa multiplicidade de significações levam-nos a indagar, por exemplo, a própria lógica que sustenta nossa abordagem (perspectiva epistemológica) e as análises que fazemos dos sujeitos e das situações quando falamos de *apropriação* (perspectiva teórica, empírica, política, pedagógica).

Aprofundando nossas análises, notamos que muitas tensões se instalam nas várias possibilidades de significação (e modos) de *apropriação*: tornar próprio, de si mesmo; atribuir pertença ou propriedade; assumir; tornar adequado, pertinente; desenvolver capacidades e meios (instrumentos, modos) de ação, de produção. Alguns desses modos e significados, nenhum deles ou todos eles podem (ou não) coincidir. Tais tensões produzem diferentes (efeitos de) sentidos, dependendo das situações, das posições dos sujeitos nas relações. Alguns modos de participação/apropriação podem adquirir visibilidade analítica, enquanto outros permanecem simplesmente impossíveis de traçar.

A impossibilidade de traçar empiricamente o movimento de internalização/apropriação, a dificuldade de encontrar e ler indicadores, as situações que desafiam as interpretações levam-nos a refletir sobre o estatuto teórico e a força das afirmações de Vygotsky em relação à internalização das práticas sociais. E aqui, arriscamos dizer que a força dessas afirmações está muito mais em seu valor como um posicionamento epistemológico e ideológico do que na utilidade restrita de um construto em psicologia. Se nem sempre podemos identificar e descrever os processos psicológicos de internalização/apropriação, podemos assumi-los como um princípio, um princípio relacional.

Como Gilles Deleuze mencionou em seu famoso trabalho sobre Proust, “nunca sabemos como uma pessoa aprende; mas de qualquer modo que ela aprenda, é sempre pela mediação do signo (...). O signo implica a heterogeneidade como relação” (Deleuze 1987, p. 22).

É esta, precisamente, uma característica fundamental do signo:

mobilidade nas relações sempre dinâmicas, flexíveis, mas também, de certa forma, historicamente estabilizadas. Palavras são signos. Corpos são signos. Sempre significativos, requerendo interpretação.

Adriana permanece silente. Resiste teimosamente. Seu silêncio também resiste à interpretação. E isso nos faz lembrar Bakhtin: "(...) nem todas as palavras se submetem da mesma forma, com a mesma facilidade, a essa apropriação, a essa apreensão e transformação em propriedade privada: muitas palavras teimosamente resistem, outras permanecem alheias, soam estranhas..." (1988, p. 294). Nessa resistência – do sujeito, da palavra, às palavras (dos outros) – certos modos de apropriação podem, no entanto, ocorrer, produzindo sentidos não esperados, não previstos, não predizíveis.

Carlos, com toda sua dificuldade, fala, argumenta, reclama: "Você quer saber quem é ignorante nessa escola?"; "Se eu posso aprender a andar de ônibus? Eu posso!". E ele também assume e torna próprias as palavras dos outros, os modos dos outros de falar e pensar sobre ele: "É difícil me ensinar"; "Não vale a pena me ensinar".

"Na esfera da sua própria privacidade, os seres humanos retêm a função da interação social" (Vygotsky 1981, p. 164).

No caso de Adriana, nota-se uma persistência do outro (adulto), que insiste e sustenta as possibilidades de uma ação "apropriada" (própria, pertinente) em relação à forma escrita de linguagem. No caso de Carlos, nota-se uma resistência do outro (adulto), que desiste, abandona essa possibilidade e proclama a inadequação, a impertinência e mesmo a impossibilidade do ensino, da aprendizagem, da ação apropriada. Em ambos os casos, se enfocarmos a apropriação como categoria relacional, podemos notar que um sentido de "im-propriedade" se produz em relação às expectativas, às interpretações dos outros: no caso de Adriana, espera-se que ela fale, que ela verbalize; e ela não fala. No caso de Carlos, espera-se que ele não fale, e menos ainda que desenvolva autonomia, tenha uma profissão etc. E ele luta por isso.

Nesse sentido, a apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais. Nessas práticas, o sujeito – ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro – não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas.

No homem, a atividade mental é função da relação com o outro. A relação social é de caráter semiótico. De fato, esta é uma injunção, uma con-

dição mandatória (mesmo na doença, na lesão ou na loucura). Mas nessa condição humana parece haver uma *im-propriedade* (impossibilidade de posse), uma certa *im-pertinência* (resistência?) do sentido, algo que, ao mesmo tempo, permeia as relações e nelas se perde, excede ou escapa. Porque se signos e sentidos são sempre produzidos por sujeitos em relação, os muitos modos de ação e interpretação desenvolvidos (no tornar próprio, no atribuir pertença, no tornar pertinente, no adequar, no transformar...) são parte de uma prática historicamente construída, de uma trama complexa de significações nas quais eles participam sem serem, contudo, capazes de controlar a produção, de reterem ou de se apropriarem dos múltiplos, possíveis e contraditórios sentidos (que vão sendo) produzidos...

#### **The (im)proper and the (im)pertinent in the appropriation of the social practice**

*ABSTRACT: In the present paper we aim at bringing the issue of internalization/appropriation again into discussion, exploring possibilities and limits of such terms, departing from an analysis of the notions historically condensed and stabilized in such words, and commenting on the ways they merge in the cultural-historical perspective. We focus on some inherent contradictions which provoke theoretical difficulties and require conceptual refinement. We show how internalization/appropriation has usually implied the notions of accomplishment and adequacy in the incorporation of social practices, being inevitably positively oriented. We analyze how the (im)proper and the (im)pertinent – hence, the inappropriate – in such practices might be seen as locus of resistance, mobility and change, arguing for the need of considering appropriation as an essentially relational category.*

#### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Ésthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, 1984.
- \_\_\_\_\_. *The dialogic imagination: Four essays*. M. Holquist (org.). Austin, Texas: University of Texas Press, 1988.
- BRONCKART, J.P. *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1996.
- DAVIDOV e RADJISKOWSKY. In: WERTSCH, J.V. (org.). *Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Nova York: Cambridge University Press, 1985.

- DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- GÓES, M.C.R. "The modes of participation of others in the functioning of the subject". In: DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A, e WERTSCH, J.V. (orgs.). Explorations in socio-cultural studies, vol. 3: N. Mercer e C. Coll (orgs.). *Teaching, learning and interaction*. Madri: Fundación Infancia y Aprendizage, 1994, pp. 123-127.
- KASSAR, M.C.M. "How mentally retarded individuals signify their own condition. *Paper* apresentado na II Conference for Sociocultural Studies. Genebra, 11-15 set. 1996. Proceedings, p. 171.
- LAPLANE, A.D.F. "Interações e silêncio na sala de aula". Tese de doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 1996.
- LEONTIEV, A.N. "The problem of activity in psychology". In: WERTSCH, J.V. (org.). *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe, 1981, pp. 37-71.
- \_\_\_\_\_. *Activité, conscience et personnalité*. Moscou: Editions du progrès, 1984.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1984.
- MAYER, R. (org.). *Internalization: Conceptual issues and methodological problems*. Utrecht, Holanda: ISOR, 1992.
- PINO, A. "Public and private categories in an analysis of internalization". In: DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A e WERTSCH, J.V. (orgs.). Explorations in socio-cultural studies, vol. 2: J.V. Wertsch e J.D. Ramirez (orgs.). *Literacy and other forms of mediated action*. Madri: Fundación Infancia y Aprendizage, 1994.
- PINO, A. "Vygotsky and the cultural constitution of the subject". Trabalho apresentado na II Conferência de Pesquisa Sociocultural, Genebra, Suíça, 11-15 de Setembro, 1996.
- ROGOFF, B. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Nova York: Oxford University Press, 1990.
- SCHNEUWLY, B. "Tools to master writing: historical glimpses". In: DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A e WERTSCH, J.V. (orgs.). Explorations in socio-cultural studies, vol. 2: J.V. Wertsch e J.D. Ramirez (orgs.). *Literacy and other forms of mediated action*. Madri: Fundación Infancia y Aprendizage, 1994.
- SMOLKA, A.L.B. "Discourse practices and the issue of internalization". In: DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A e WERTSCH, J.V. (orgs.). Explorations in socio-

- cultural studies, vol. 1: A Rosa e J. Valsiner (orgs.). *Historical and theoretical discourse*. Madri: Fundación Infancia y Aprendizage, 1994.
- SMOLKA, A.L.B. "Internalização: Seu significado na dinâmica dialógica". *In: Educação & Sociedade*, nº 42. Campinas, Papirus, 1992.
- SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R. e PINO, A. "The constitution of the subject: A persistent question". *In: WERTSCH, J.V.; DEL RÍO, P. e ALVAREZ, A. (orgs.). Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, pp. 165-184.
- \_\_\_\_\_. "(In)Determininacy and the semiotic constitution of subjectivity". *In: FOGEL, A.; LYRA, M. e VALSINER, J. (orgs.). Dynamics and indeterminism in developmental and social processes*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997, pp. 153-164.
- VALSINER, J. "The semiotic constraining of the self". Manuscrito, 1994.
- VALSINER, J. e LAWRENCE, J. "Human development in culture across the life span". *In: BERRY, J.; DASEN, P. e SARASWATHI, T.S. (orgs.). Handbook of cross-cultural psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
- VYGOTSKY, L.S. "The genesis of higher mental functions". *In: WERTSCH, J.V. (org.). The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe, 1981, pp. 134-143.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Problems of general psychology. The collected works of L.S. Vygotsky*, vol. 1. Nova York: Plenum, 1987.
- \_\_\_\_\_. "Concrete human psychology". *Soviet Psychology*, XXVII (2), 1989, pp. 53-77.
- WERTSCH, J.V. *Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Nova York: Cambridge University Press, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Mind as action*. Nova York: Oxford University Press, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1990.
- WERTSCH, J.V. e STONE, C.A. "The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions". *In: WERTSCH, J.V. (org.). Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Nova York: Cambridge University Press, 1985, pp. 162-182.
- ZINCHENKO, V.P. "Vygotsky's ideas about units of analysis for the analysis of mind". *In: WERTSCH, J.V. (org.). Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Nova York: Cambridge University Press, 1985, pp. 94-118.