

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITARIO DO TOCANTINS/ CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA**

**LINGUAGEM NA SALA DE AULA: MARCAS
INTELECTIVAS, AFETIVAS E EMOCIONAIS NAS INTERAÇÕES
DE CONHECIMENTO.**

DIONÉIA SANCHES LEÃO

CAMETÁ, 26 de Maio de 2017

LINGUAGEM NA SALA DE AULA: MARCAS INTELECTIVAS E AFETIVAS EMOCIONAIS NAS INTERAÇÕES DE CONHECIMENTO.

DIONÉIA SANCHES LEÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e cultura da UFPA como exigência para obtenção do título de Mestra em Educação e Cultura

Cametá, 26 de Maio de 2017

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo (Orientador)
PPGEDUC/CUNTINS/UFPA.**

**Prof. Dr^a. Eliana da Silva Felipe (Examinadora interna)
PPGED/UFPA**

**Prof. Dr^a. Maria das Graças da Silva (Examinadora externa)
PPGED/UEPA.**

**Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu (Examinador interno)
PPGEDUC/CUTINS/ UFPA.**

**Prof. Dr. DAMIÃO BEZERRA OLIVEIRA (Suplente)
PPGEDUC/CUTINS/UFPA**

DEDICATÓRIA

Ao professor Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo, pela dedicação e compromisso com meu trabalho, pela amizade sempre fiel e produtiva que nos rendeu esses 12 anos de convivência.

Aos meus pais que tanto amo: Jorge Geraldo do Carmo Leão e Maria do Socorro Siqueira Sanches, meus irmãos Dioclécio, Diocleno, Dicelma, Diego e Diogo pela companhia diária, pela amizade e compreensão.

Ao meu companheiro Andrevaldo e meu amado e querido filho Adriel Leão Moraes, razão da minha vida pelos inúmeros dias em que precisei me ausentar.

As minhas queridas e amadas cunhadas Larisse, Juliane, Jaine e a mais nova da turma Márcia. Ao cunhado Ginivaldo pela força.

Aos meus queridos Sobrinhos e sobrinhas: Joelly, Jhonatan, Vitor, Lorrane Clarice, Dionisio, Gustavo, Sophia, Hadriadne, Hadrian.

Aos meus Tios Gilmar do Carmo Leão e Maria de Jesus Barbosa Leão pelos 11 anos de acolhimento que me permitiram seguir meus estudos e chegar até aqui.

A professora e as crianças da turma do 1º ano que me receberam e permitiram a construção desse trabalho.

A todas as professoras da E.M.E.F. Professora Glicéria de Sousa Ribeiro Guimaraes minhas colegas de trabalho com quem compartilhei bons momentos: Maria Ozanira, Ana Clara, Nalviana, Ozana Maria, Rosicléia, Leidiane, Socorro, Maria Jaciane. Aos demais funcionários que sempre me trataram com respeito em especial a: Vanessa, Érica e Dorizeno.

A todos meus amigos, amigas que não caberiam nessas poucas linhas mas que são importantes pra mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela força nos momentos difíceis, saúde ao longo de todos esses anos, coragem e determinação para concluir esse trabalho apesar de todas as dificuldades.

Ao professor Doutor Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo, pela dedicação, orientações, sugestões e compromisso com meu trabalho, as dificuldades se tornavam bem menor quando ouvia suas palavras de conhecimento, de acolhimento, quanto conhecimento meu Deus, admirável, memorável, nem todas as palavras que aqui pudesse escrever seria o suficiente para expressar meu carinho, respeito e admiração pela pessoa e profissional que é. Fico apenas com meu muito OBRIGADO!

Aos professores avaliadores: Eliana da Silva, Maria das Graças, Waldir Ferreira, Damião Bezerra.

Aos professores do PPGEDUC, pelos ensinamentos e oportunidades de compartilhar conhecimentos.

Aos colegas que me acompanharam nessa caminhada em especial Ana Paula Velásquez e Marcos, Gislaine Damasceno pessoas incríveis com quem tive a oportunidade e a honra de conviver nesses dois anos.

Não existem sentimentos que, por causa de um privilégio de nascimento, pertencem à classe superior, e ao mesmo tempo outros que, por sua própria natureza, podem ser considerados entre a classe inferior. A única diferença é uma diferença é uma diferença em riqueza e complexidade e todas as nossas emoções são capazes de ascender todos os passos de nossa evolução sentimental (VIGOTSKI, apud, VAN DER VEER e VALSINER, 1996, P385).

RESUMO

O trabalho intitulado a Linguagem na sala de aula: marcas intelectivas e afetivas emocionais nas interações de conhecimento têm como objetivo investigar evidências de marcas intelectivas e afetivas emocionais nas relações de conhecimento, no contexto das dinâmicas de ensino aprendizagem, na sala de aula. Utilizou-se como suporte teórico a abordagem histórico cultural desenvolvida por Vigotski e colaboradores em que é discutida a questão do desenvolvimento humano da criança em seus aspectos intelectivos (mente), sócio afetivos e emocionais. Nessa abordagem discute-se a questão do aprender, conhecer, desenvolvimento das funções mentais como um processo interativo mediado por sujeitos adultos. Utilizou-se também, outros autores que vem desenvolvendo estudos sobre o cotidiano escolar com base nessa abordagem histórico cultural, tais como Smolka (2001), Braggio (1992), Fontana (1997), Falabelo (2005). Destaca-se que Vigotski recomenda que os estudos empíricos devam ser realizados em suas condições imediatas de produção. Isso significa que o pesquisador deve procurar registrar os fenômenos em seu momento de acontecimento. Para atender a essa orientação metodológica, recorreu-se à metodologia etnográfica de pesquisa. Nesta o observador pode manter contato direto com os sujeitos da pesquisa e objeto de estudo, conhecendo mais de perto sua historia, seus aspectos culturais, além de presenciar e registrar as relações mantidas com os conhecimentos nas atividades de ensino aprendizagem. Os resultados evidenciam que as relações de ensino aprendizagem mediadas por conhecimentos escolarizados e conhecimentos cotidianos apresentam-se ricas em evidencias que mostram a interação dinâmica entre o desenvolvimento dos aspectos intelectivos e emocionais afetando as crianças em direção àqueles conhecimentos de diversas formas afetivas, como: acolhimento, participação, distanciamento, alegria, cansaço etc.. Assim o estudo mostra que as relações de ensino, quando apresentam sentidos e significados às crianças é que parecem sustentar relações de ensino que promovem a apropriação desses conhecimentos numa dinâmica participativa e dialógica professor e aluno.

PALAVRAS CHAVES: linguagem, emoção, afetividade, conhecimento.

ABSTRACT

The work titled Language in the classroom: emotional and intellectual marks in the knowledge interactions aim to investigate evidences of emotional and emotional marks in the relations of knowledge, in the context of the dynamics of teaching learning, in the classroom. The cultural historical approach developed by Vygotsky and colleagues in which the question of the human development of the child in his / her intellectual aspects (mind), affective and emotional partners, is discussed. In this approach we discuss the question of learning, knowing, developing mental functions as an interactive process mediated by adult subjects. We have also used other authors who have been developing studies on the daily school life based on this historical cultural approach, such as Smolka (2001), Braggio (1992), Fontana (1997) and Falabelo (2005). It should be noted that Vigotski recommends that empirical studies should be carried out in their immediate conditions of production. This means that the researcher should seek to record phenomena at their moment of occurrence. To meet this methodological orientation, we used the ethnographic methodology of research. In this the observer can maintain direct contact with the subjects of the research and object of study, knowing more closely their history, their cultural aspects, besides witnessing and recording the relations maintained with the knowledge in the teaching learning activities. The results show that the relationships of teaching learning mediated by scholarly knowledge and everyday knowledge are rich in evidences that show the dynamic interaction between the development of the intellectual and emotional aspects affecting children towards those knowledge of diverse affective forms, such as: reception , Participation, distancing, joy, fatigue, etc.. Thus the study shows that teaching relationships, when they present meanings and meanings to children, seem to support teaching relationships that promote the appropriation of this knowledge in a participatory and dialogic teacher and student dynamics.

KEYWORDS: language, emotion, affectivity, knowledge.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
I: PROBLEMA E OBJETO DE PESQUISA	13
Questões iniciais da pesquisa	14
II: A EMOÇÃO E OS AFETOS NAS PESQUISAS	18
Dicotomia: afetividade x cognição	18
O afetivo e os professores “bem sucedidos”	20
O afetivo na percepção dos professores	22
Inter-relação Afetividade e cognição	23
III- APORTE TEÓRICO	26
A abordagem histórico cultural do desenvolvimento humano.	26
O biológico, o histórico e o social na formação do sujeito mediado por instrumentos e signos.	28
O papel da linguagem no desenvolvimento das emoções e dos afetos.	40
Emoção e afetividade a luz das discussões.	53
Emoções: caminhos e definições.	53
A afetividade como constitutiva de toda e qualquer ação humana.	65
IV- O PERCURSO METODOLÓGICO	77
Escolha e inserção no campo da pesquisa	77
Observação Participante.	82
O processo de observação.	83
Construção e interpretação dos dados.	85
V- RESULTADOS DA PESQUISA	88
A leitura na sala de aula	89
Crianças: Relações de Conhecimento e Aprendizagens.	100
Linguagem e Desestabilizações.	109
Aula de arte.	119
O sorriso da professora	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146

INTRODUÇÃO

Esse trabalho de pesquisa tem como tema de estudo a Linguagem na sala de aula: marcas intelectivas¹ e afetivas emocionais nas interações de conhecimento. Sendo a escolha motivada pelas experiências vivenciadas até aqui quando aos poucos fui percebendo a separação feita entre intelecto e afeto, sendo o último pouco ou quase nunca mencionado nas discussões que envolviam o processo de ensino aprendizagem assim como no contexto da sala de aula onde o conhecimento era produzido, sendo essa produção marcada muitas vezes pela recusa, desmotivação por parte das crianças as quais eram quase sempre culpabilizadas por essas reações.

Perceber a criança irritada, desmotivada diante do conhecimento apresentado pela escola e mais, ouvir as acusações sobre elas pelo seu não aprendizado me despertou a inquietude de buscar explicação para essas reações afetivas emocionais das crianças que fugissem dessa certeza que a escola tem de que o não aprender é culpa da criança, algo interno, determinado biologicamente.

Dessa maneira apresentamos como objetivos de pesquisa, investigar evidências de marcas intelectivas e afetivas emocionais nas relações de conhecimento, no contexto das dinâmicas de ensino aprendizagem na sala de aula; identificar a emergência de sentimentos afetivos emocionais nas relações das crianças com os conhecimentos escolares; identificar qual o papel que esses sentimentos desempenham nas dinâmicas de apropriação do conhecimento.

¹ Ainda que Vigotski seja considerado um cognitivista por ter investigado processos internos relacionados ao conhecimento e sua dimensão simbólica, em seu não utiliza o termo cognitivo/cognição, mas funções mentais e consciência. (Oliveira).

Linguagem- a expressão do pensamento por meio da palavra; sistema de sinais empregado pelo homem para exprimir as suas ideias e pensamentos; fala; idioma; língua; qualquer meio de exprimir o que se sente e o que se pensa (Dicionário Soares Amora).

Conhecimento- se referem aos conhecimentos escolarizados, aos conteúdos das séries.

Conhecer- ter noção de, saber; ter relações com; saber quem é; ter experimentado; julgar; avaliar; distinguir. (Dicionário Soares Amora).

Afetivo- representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser no mundo (Pino mimeo)

Afeto- apresenta-se como uma força que move o pensamento e as ações; insere-se no universo dos desejos, das necessidades e vontades (Pino mimeo).

Para tanto, recorreremos à abordagem histórico cultural do desenvolvimento humano defendida por Vigotski e colaboradores. Nessa abordagem discute-se a questão do aprender, conhecer, desenvolvimento das funções mentais como um processo interativos mediados por sujeitos adultos.

Fazemo-nos na historia e na cultura, e em sendo assim, a explicação para a constituição dos sujeitos- da vida psíquica- não pode ser buscada nos indivíduos tomados de forma isolada, mas nas relações sociais por eles vividas, das quais a linguagem é constitutiva. O individuo, assim, não se constitui em uma unidade biológica, apenas, mas também em uma unidade histórica, por que levam em seu caráter as características do desenvolvimento histórico cultural (VIGOTSKI, 1997).

Além da abordagem histórico cultural vamos trazer outros colaboradores que a muito vem desenvolvendo estudos sobre o cotidiano escolar baseados na abordagem histórico cultural.

Fontana que trabalha a questão da linguagem e da elaboração conceitual da criança com base em Vigotski. Smolka que discute a questão da relação das crianças nas series iniciais; Braggio traz a abordagem histórico cultural do ensino da linguagem nas séries iniciais principalmente em relação à alfabetização; outro autor é Falabelo cuja preocupação é estudar a questão da afetividade nas relações de conhecimento na sala de aula.

O trabalho de campo teve como metodologia a pesquisa etnográfica, foi realizado no segundo semestre de 2015 com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove anos, no primeiro semestre de 2016 continuei a pesquisa com a mesma turma agora no 2º/9 anos. Essas turmas faziam parte da escola aqui apresentada com o nome fictício de “Esperança” sendo acompanhada tanto em 2015 como em 2016 pela mesma professora. Participei nessa turma como observadora não só da dinâmica interativa da sala de aula, mas também da vida escolar. Estava ali para observar, ver, ouvir, coletar, anotar, perguntar etc..

Tudo o que fora presenciado, ouvido, anotado, perguntado será exposto nesse trabalho organizados em forma de narrativas em que ao longo de cada narração vamos discutindo e analisando as marcas intelectivas e afetivas emocionais nas relações de conhecimento.

A dissertação encontra-se organizada nessa ordem:

Na **primeira Seção** apresentamos o problema e objeto da pesquisa, assim como as questões iniciais que são os motivos que me levaram a temática da pesquisa.

Na **segunda seção**, apresentamos emoção e afetividade em algumas pesquisas para analisar as reações afetivas emocionais na sala de aula.

Na **terceira seção**, apresentamos o aporte teórico, base para que pudéssemos compreender o desenvolvimento humano na abordagem histórico cultural, assim como a aquisição da linguagem pelas crianças, e a definição de emoção e afetividade.

Na **quarta seção** estão expostos os caminhos percorridos durante a pesquisa para que possamos atingir os objetivos propostos e responder aos questionamentos e problema de pesquisa.

Na **quinta seção**, apresentamos as narrativas como resultado da pesquisa.

I: PROBLEMA E OBJETO DE PESQUISA

Muitos são os problemas que afligem as escolas hoje no cenário brasileiro. Muitos empecilhos são mencionados para explicar o não aprendizado dos alunos, e todos parecem recair sobre o próprio aluno: ou ele pertence à família pobre, ou ele está inserido numa realidade de violência, tornando-se uma pessoa violenta, portanto incapaz de aprender; outros mencionam a falta de incentivo da família, que é um problema realmente, mas não é “o problema”, aquele que determina de fato a situação de rejeição e descaso dos alunos. Outros ainda atacam a escola e a acusam pelo não aprender. A escola, abstendo-se de toda culpa, mais uma vez, acusa os alunos, afirmando realizar suas funções de ensinar, de transmitir conhecimentos e que, portanto se o aluno não aprende algo de errado ele tem.

Às vezes, em minhas práticas de ensino, me vi jogando a culpa em meus alunos, me eximindo de maior responsabilidade diante da situação de fracasso desses alunos. Em alguns momentos, acusei a família, usei do discurso de que os alunos inseridos num meio onde os pais não obtiveram sucesso em seus estudos também não conseguiriam avançar, condenando ao destino do pai, como se o aprendizado fosse algo transmitido geneticamente. Se assim fosse, não seria necessária a presença do outro, pois, os sujeitos nasceriam pronto, acabados.

Mas, se Vigotski (2005) afirma que somos seres sociais, que nos apropriamos do conhecimento nessas relações mediados pela cultura e pela linguagem não faz sentido olhar essas crianças como sujeitos definidos.

Devemos conhecê-las não para dizer o que pode ou não aprender, mas que, conhecendo a criança e sua realidade, possamos usar todas essas informações a favor delas, tornando-os pessoas com identidades, reconhecidas pelo que são e não pelo que gostaríamos que fosse.

Como bem nos mostra Fontana (1997) baseada em Vigotski, os modos de perceber dos indivíduos, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio social, os sentimentos em relação ao mundo, a forma como veem a si mesmos, vão se constituindo nas relações sociais. É esse olhar que devemos direcionar as crianças ao ensinar a leitura e a escrita, vê-los como sujeitos sócio- histórico.

Mas a realidade encontrada, no contexto escolar, ainda mostra um ensino técnico, desligado da realidade dos alunos, um ensino que privilegia, segundo Braggio (1992) a gramática e descarta a significação. E isso parece ficar claro quando

percebemos que a não apropriação do conhecimento por muitas crianças nas séries iniciais está se tornando, a cada dia, um problema persistente.

Uma das hipóteses levantadas teria nos apontado que o desinteresse constante pelos educandos se daria pela prática da escola em transmitir conhecimentos desvinculados da realidade dessas crianças, um ensino técnico que trabalha a norma e a forma das palavras. Nessa prática não se ofereceria subsídios para que as mesmas pudessem desenvolver relações afetivas emocionais de aceitação pelo conhecimento.

Assim, nos propomos investigar evidências de marcas intelectivas e afetivas emocionais nas relações de conhecimento, no contexto das dinâmicas de ensino aprendizagem, na sala de aula. Propomos as seguintes questões: As formas como os conhecimentos escolares são instaurados provocam diferentes manifestações intelectivas e afetivas emocionais nas crianças? Como ocorre na sala de aula a interação entre os aspectos intelectuais e afetivos emocionais nas relações de conhecimento? Como se dá a relação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos científicos e seu papel na configuração intelectual, afetiva e emocional das crianças? Onde está a emoção para a criança encontrar a razão para estudar?

QUESTÕES INICIAIS DA PESQUISA

O trabalho desta Dissertação de Mestrado que tem por tema “**Linguagem na sala de aula: marcas intelectivas e afetivas emocionais nas interações de conhecimento**”, integra a Linha de Pesquisa Educação, Cultura e linguagem do Curso de Mestrado em Educação e cultura do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, turma 2015. Trata-se de uma pesquisa acadêmica que se propõe a investigar as diversas formas de manifestações afetivas emocionais de ensino aprendizagem no contexto das dinâmicas interativas decorrentes das dimensões sócio interativas por sujeitos, conhecimentos e objetos.

A escolha do tema se deu em decorrência de minha formação acadêmica e de minhas experiências enquanto bolsista de pesquisa e extensão durante o curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia. Nessas experiências que me foram proporcionadas pude vivenciar a realidade de uma professora frente ao desafio de trabalhar com uma turma com uma heterogeneidade antes nunca presenciada.

Crianças com as mais diversas histórias, inseridas em contextos que muitas vezes se aproximavam justamente pelas histórias de violência física, verbal, droga, fome, desestrutura familiar, desigualdade social, exclusão, olhares preconceituosos que

contribuíam para que os alunos continuassem naquela situação etc... Situações que acompanhavam aquelas crianças e que refletiam a todo o momento em suas ações, atitudes e linguagem.

Crianças excluídas pelo comportamento que apresentavam muitas delas eram temidas por colegas, professores, pais, e que apesar da pouca idade que tinham, já haviam cometido ações não impossíveis, mas difícil de acreditar e aceitar. Não eram simples comportamentos, eram comportamentos que expressavam a realidade vivida por essas crianças e adolescentes, que escancaravam o meio sociocultural em que estavam inseridos e, essa realidade refletia na sala de aula na relação com colegas assim como na relação com os conhecimentos ali repassados.

O descaso, a recusa pelos conhecimentos era claramente percebida, e a angústia da professora diante da situação também foi algo que nos chamou a atenção. O não saber o que fazer diante daquela triste realidade, a vontade de ajudar, a preocupação diante do não aprendizado dos alunos eram sentimentos que levavam a professora a buscar ajuda para fazer a diferença e mostrar para aqueles que de uma maneira ou outra já haviam desacreditado que eles podiam sim aprender e mudar a sua própria realidade. Algo que pode ser comprovado diariamente em cada encontro, em cada atividade no qual esses alunos começaram a mostrar interesse de fato pelo aprender, as relações entre eles já não era um problema, a violência física, verbal muito presente na sala de aula, aos poucos foram se transformando em respeito, solidariedade.

Reações afetivas emocionais se manifestando, das mais diversas formas, nos mais diversos sujeitos como parte integrante do ser humano. Algo que me angustiava e me inquietavam ao mesmo tempo, sentimentos em mim despertados que me instigavam a buscar entender o que havia por traz de todo aquele descaso por algo tão importante que era o conhecimento.

Essas angústias, vivenciadas em meu trajeto enquanto bolsista só fizeram crescer quando observei que as discussões acerca da afetividade e das emoções se davam em pequenas extensões na graduação e, quando realizadas, se limitavam às relações de carinho e atenção com o qual os professores deveriam receber as crianças na sala de aula. O aprendizado estava condicionado às ações do professor, pois dele deveria partir os estímulos que levariam as crianças a se apropriar dos conhecimentos. Assim, esses estímulos estariam ligados à maneira do professor tratar o aluno, ou seja, às relações cordiais. Foi a esses conceitos que, de maneira superficial, tive acesso em minha formação enquanto professor.

Sempre me indagava sobre as reações emocionais dessas crianças sabendo de suas histórias e a relação dessas reações afetivas emocionais com o processo de ensino aprendizagem, será que toda essa realidade de violência, de fome, de medo, não despertavam nessas crianças reações afetivas que pudessem se não impedir mais dificultar sua relação com o conhecimento, que papel as emoções e os afetos desempenham na vida dessas crianças?

O conhecimento mais intenso acerca dos termos afetividade e emoção só aconteceram quando me tornei bolsista de IC e comecei a ter contato com trabalhos e pesquisas que a muito discutia a temática mostrando sua importância no processo de ensino aprendizagem. A partir de então, nossos trabalhos na escola levavam em consideração o sujeito com toda sua história, cultura, o sujeito real, que é razão, mas que também é afetivo, emocional e que essas reações estão presentes em cada ação humana.

O contato com essa temática me instigou a buscar ainda mais conhecer suas influências no processo de ensino aprendizagem. Então busquei realizar um estudo sobre a afetividade para o trabalho final de minha graduação verificando como de fato a afetividade se fazia perceber na sala de aula diretamente ligada ao ensino da leitura e da escrita da escola pesquisada. Nesse trabalho, percebemos que a questão afetiva era pouco mencionada pelas professoras, mas, no entanto os alunos estavam lá uns aceitando, outros recusando os conhecimentos, mostrando que reações afetivas emocionais estavam presentes, mas, pela compreensão simplificadora atribuída aos aspectos afetivos, enquanto constituinte do ser humano, acabavam por ganhar outras definições que saíam dos aspectos afetivos e centravam-se no campo cognitivo, no qual os alunos eram culpabilizados a todo o momento pelo seu não aprender.

Com o ingresso, em 2010 no campo profissional no município de Cametá atuando nas séries iniciais numa escola ribeirinha, escola essa por mim investigada nesse trabalho, o impacto inicial foi inevitável, pois, era algo novo que, apesar de tantas teorias estudadas na graduação me vi sem saber como agir diante da heterogeneidade de uma turma, no qual, muitos alunos se mostravam indiferentes em participar das relações de conhecimento.

As condições de produção do ensino, a relação professor conhecimento, dos objetos, dos materiais didáticos que também afetam essas crianças em suas manifestações afetivas emocionais. Diante desse diagnóstico onde o olhar para o fracasso escolar de algumas crianças é sempre creditado ou a ela própria ou as suas

famílias, no entanto esse trabalho levanta a hipótese de que esse “fracasso” não pode ser visto como dispositivo interno da criança, mas também decorrentes de muitos fatores contextuais escolares e extraescolares, portanto essas manifestações afetivas emocionais das crianças que são considerados como descaso, como não querer, preguiça etc. precisam ser vistos também a partir de outro olhar. A partir das relações sociais, das situações externas a criança, do seu contexto histórico cultural, uma visão relacional entre os sujeitos, o conhecimento mediados pela emoção e pela afetividade.

II: A EMOÇÃO E OS AFETOS NAS PESQUISAS

Como meu objetivo é analisar as manifestações afetivas emocionais como decorrentes das práticas, das condições de produção do ensino, vejo como necessário apresentar brevemente aqui alguns estudos já voltados para a prática de ensino.

Nesta revisão bibliográfica, os estudos sobre emoção e afetividade nas relações de ensino foram buscados em Falabelo (2005) em sua tese de doutorado no qual descreve algumas das poucas pesquisas na área educacional que abordam discussões entorno da temática: afetividade e emoção e suas relações com o ensino, mostrando as diferentes compreensões feitas em torno das mesmas e o papel a elas atribuídas. Sua análise começa pelo trabalho de Mello (1995) por ser um dos primeiros trabalhos a abordar a questão afetiva nas relações pedagógicas.

Em seguida apresenta a discussão de outras pesquisas ligadas as práticas de ensino e que trazem elementos referentes à questão da afetividade, entretida a essa prática. Além dessas, Falabelo (2005) revisa em seu trabalho algumas pesquisas fundamentadas na teoria de H. Wallon sobre emoções e afetividade, bem como outras duas baseadas em Vigotski e Bakhtin. Portanto nos pontos que se seguem iremos mostrar as quatro categorias de análise feitas por Falabelo (2005) em sua pesquisa sobre emoção e afetividade relacionadas às práticas pedagógicas. A primeira discussão se dar em torno do tópico por ele definido como: dicotomia: afetividade x cognição, o afetivo e os professores “bem sucedidos”, o afetivo na percepção dos professores, inter-relação afetividade e cognição.

Dicotomia: afetividade x cognição

Nessa revisão do trabalho de Melo, Falabelo (2005) apresenta a compreensão explícita no texto da autora sobre as questões afetivas que parece demonstrar que os aspectos afetivos são prejudiciais ao desenvolvimento de um processo pedagógico de qualidade, na medida em que ofusca a eficiência técnica do professor, pois, preocupado em dar carinho e afeto, descuidaria de sua especificidade: que é a sua competência profissional, expressa no domínio e no controle das condições objetivas e racionais do fazer pedagógico/ o seu saber-fazer. “O professor precisaria de algo mais que expectativas positivas. Precisaria saber o que fazer, objetivamente, para ensinar a esses alunos [crianças pobres]” (MELO 1995, p. 38 apud FALABELO 2005).

Para Melo, o professor precisaria muito mais saber o que fazer do que se apoiar em expectativas positivas, precisaria dominar a técnica de ensinar desligando-se das

questões afetivas que aparecem como justificativa para o não saber fazer do professor. O ser professor então seria aquele sujeito “imperturbável, ciente e consciente das multiplicidades de sentidos que as situações intersubjetivas provocam, com o controle total sobre a sua condição humana e seu saber-fazer”. (FALABELO, 2005, p. 12). “Competência seria a base que tornaria possível ao professor a aquisição de uma visão de magistério mais integrada e politicamente mais comprometida com os interesses objetivos das camadas populares” (MELO 1995, p. 38 apud FALABELO 2005).

Essa competência segundo Falabelo (2005) garantir-lhe-ia a prudência, possibilitando ao professor a supervisão necessária e indispensável para a autocritica, de maneira a separar as teorias permissivas, de um lado, e as adequadas, de outro, ou seja, abandonar as ações de tudo permitir e focar nas teorias adequadas. Sem essa separação não caberia outra, alternativa ao professor além da recorrência às alternativas afetivas, traduzidas em amor e carinho e na assunção de uma postura de doação, pois a carência, a pobreza “parecem ser produto de um destino inexorável e não uma situação a ser trabalhada pela escola. Por isso não há atuação pedagógica possível junto a esses alunos, restando apenas o recurso do amor, do carinho e do afeto” (MELO 1995, p. 52 apud Falabelo 2005).

Isso nos leva a perceber que Melo (1995), ao discutir questões ligadas aos aspectos afetivos vem afirmar que o afetivo é uma forma do professor não colocar a nu sua incompetência frente ao ensino, ou seja, apresenta as questões afetivas como ferramenta para encobrir sua falta de habilidade em ensinar. A afetividade é apresentada aqui como uma roupagem utilizada pelo professor que, na ausência da capacidade técnica recorre ao carinho, à atenção para suprir as necessidades emergentes de seus alunos.

Não diria com tanta propriedade que o afeto vem suprir a incompetência do professor, me arriscaria talvez a falar em “aceitação”, pois, o professor, ao entrar em contato com sua turma quer de imediato causar uma boa impressão, quer ser aceito pelos alunos e acaba usando expressões afetivas para se dirigir aos mesmos. Outros professores reproduzem na sala de aula, sua maneira de ser e de tratar as pessoas no dia a dia, assim como nossos alunos reproduzem em sala suas relações fora desse contexto, seu jeito próprio de ser. No entanto, não é dessa afetividade que tratamos. Mas para Melo isso é um refugio para o professor que não sabe trabalhar. Deixando claro ao dizer;

Minha hipótese é a de que ele [professor] não valoriza o trabalho pedagógico, porque essa valorização implicaria apostar que toda criança tem condições de ter acesso e de apropriar-se do conhecimento escolar desde que se saiba como trabalhar com ela. Consequentemente, se isso não está acontecendo, é porque a escola e o professor não sabem o que deveriam saber. O que em última instância põe em questão sua competência profissional. Esse questionamento de sua competência é ameaçador se não estiver articulado com uma visão crítica da escola como um todo, e da própria preparação profissional que recebeu (MELO, 1995, p. 52 apud FALABELO, 2005).

Algo ressaltado por Falabelo (2005) ao revisar a pesquisa de Melo, está vinculada a questão da separação que parece se fazer entre a dimensão afetiva e cognitiva, no qual a cognição se sobrepõe sobre os aspectos afetivos, levando-nos a compreensão de que as relações pedagógicas seriam unicamente relações cognitivas mediadas por ações técnicas.

Dessa maneira, segundo Falabelo (2005) amor e afeto parecem não ser constitutivos do fazer docente, senão como dissimulação. Os professores apostariam no afetivo, não como dimensão inerente ao fazer docente, mas como recurso ao encobrimento de suas incompetências, como disfarce para não revelar as suas origens de profissional malformado. *“Dar amor, carinho e afeto acaba sendo então a forma mais indicada para lidar com as crianças pobres na escola”* (MELO, 1995, p. 52 apud FALABELO, 2005). Amor e afeto são compreendidos por Falabelo, analisando a pesquisa de Melo, como algo à parte da prática do professor, sendo utilizada pelos mesmos de maneira a fugir do seu não saber o que fazer diante dos alunos, como se o afetivo fosse uma capa protetora utilizada para encobrir sua má formação.

O afetivo e os professores “bem sucedidos”

Outra pesquisa mencionada por Falabelo (2005) e que também se aproxima das questões da afetividade nas situações de aprendizagem, foi a de André (1995), que revisando algumas pesquisas de tipo etnográfico, realizadas em escolas públicas de 1º grau [atualmente Ensino Fundamental], sob sua coordenação, chegou a conclusões interessantes em relação à questão da dimensão afetiva.

De acordo com Falabelo (2005), uma conclusão importante ao qual chegou os estudos de André (1995) é a existência de *“uma inter-relação dos elementos que caracterizam a prática pedagógica”*. A pesquisadora chega à conclusão de que não é possível estudar questões, como por exemplo, a da disciplina, de forma isolada, uma vez

que estão intimamente ligadas ao modo de lidar com o conteúdo e as manifestações afetivas da professora, situações que ao serem relacionadas podem promover o interesse dos alunos pelo aprender. André, segundo Falabelo (2005), ressalta que o estudo das práticas de alfabetização, ao mostrar “*a quase impossibilidade de considerar, de forma isolada, os elementos que compõem o fazer pedagógico*”, foi a grande lição que pôde aprender. (p. 69).

Ressalta Falabelo (2005) que essas conclusões a que chegam a autora “são significativas para se pensar as relações afetivas na sala de aula, uma vez que esse afetivo aparece como parte das relações pedagógicas” (p. 16). E, nesse ponto afirma Falabelo, as pesquisas de André mostram indícios que apontam em direção oposta às conclusões de Mello (1995). Enquanto Mello via as relações afetivas como uma forma de mascarar a má formação do professor, André (1995) ao contrario, em suas pesquisas percebe o afetivo expressar-se em forma de relações cordiais e atenciosas que os educadores dispensam a seus alunos.

Deste modo, segundo Falabelo (2005) se em Mello a dimensão afetiva parece ser negativa e, por conseguinte, conturbadora da ordem técnica, em André, contrariamente, parece-me, que a mesma é resgatada e colocada ao lado das outras dimensões, desfrutando de certo status no fazer pedagógico, em benefício do bom andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Falabelo (2005) expõe em suas revisões sobre as teorias sobre afetividade nas relações de ensino que nenhuma delas se preocupou em desvelar em que se constitui o afetivo nas relações de ensino, expondo de maneira direta o que vem a ser essa afetividade entrelaçada nas praticas pedagógicas. Mas, de acordo com Falabelo se não há uma clara discussão do afetivo, essas pesquisas apresentam indícios para supor que os aspectos afetivos funcionariam como elementos coadjuvantes de que o professor lançaria mão para despertar nas crianças determinado estado receptivo às ações pedagógicas (2005, p. 16). Algo a parte do processo de ensino, mas que está a disposição do professor pra ser utilizado na tentativa de trazer o aluno para o conhecimento por ele transmitido, como se o afetivo fosse algo intrínseco ao professor. Mas, e o aluno não? Que papel é a ele atribuído nessas pesquisas? Meros receptores de conhecimento? Desprovidos de afetividade?

O trabalho de Dias-da-Silva (1992), em sua tese de doutorado, – sobre a prática pedagógica nas 5^{as} séries –, faz a revisão de algumas pesquisas sobre a prática docente realizadas em vários níveis de ensino. Segundo ela, “*essa revisão permite apontar*

algumas características básicas do professor bem sucedido” (p.9 apud FALABELLO 2005). Em sendo assim, Falabelo (2005) ressalta que, com exceção de Mello (1982) e Libâneo (1984), todas as outras pesquisas revisadas veem o afetivo como algo inerente só ao próprio professor.

“É ele o portador de atributos afetivos com os quais faz a mediação nas suas relações com as crianças. Parece-me, assim, a imagem do afetivo como o cenário necessário para o professor desempenhar o seu papel. Por meio de um entusiasmo e uma vibração – que aparecem como intrínsecos unicamente ao professor –, criar-se-ia uma atmosfera prazerosa — e sob essa expectativa - os alunos tornar-se-iam receptivos aos investimentos pedagógicos” (Falabelo, 2005, p. 17).

A crítica de Falabelo, a esse tipo de afetividade, é que a mesma é vista como uma ferramenta da qual o professor se utilizaria para criar uma atmosfera agradável e despertar os alunos para o conhecimento, sendo que nem todos os professores seriam portadores dessa afetividade, somente os bons professores.

A crítica é quanto à forma como o afetivo é visto: um componente coadjuvante, com a função de cenário e, principalmente, por passar a ideia de que o afetivo é intrínseco somente a determinados professores: aos “bons professores”.

O afetivo na percepção dos professores

Aqui Falabelo (2005) apresenta um breve resumo de algumas pesquisas – baseadas na teoria de H. Wallon – voltadas para o estudo da afetividade/emoções em sala de aula. Essa revisão voltou-se para Pinheiro (1995), Almeida (1997), Tassoni (2000). Pinheiro (1995), em entrevista com professores do ensino médio e universitário, buscou compreender como os mesmos veem a emoção e afetividade no contexto escolar. Almeida (1997) segue o mesmo caminho da pesquisa anterior, dedicando-se a investigar a percepção de professoras de pré-escola sobre o papel da emoção em sala de aula. Pereira (1998) se propôs a estudar situações de conflito e suas relações com as manifestações emocionais e expressivas, em crianças pequenas, num grupo maternal. Tassoni (2000) realiza sua pesquisa envolvendo professoras e crianças pequenas (média de seis anos de idade) com o objetivo de identificar os aspectos afetivos presentes nos processos de apropriação da leitura e da escrita.

Segundo Falabelo (2005) alguns desses trabalhos focam sua análise muito mais voltada para a afetividade do professor ou sobre a importância deste dominar,

teoricamente, os conceitos sobre emoções para melhor desempenhar suas atividades pedagógicas, ou, dominar/controlar as condições de sala de aula.

Mas ressalta que no trabalho de Tassoni, o que é belo e rico, são os seus dados qualitativos. No entanto, o foco de análise assumido pela pesquisadora – ancora-se na afetividade da professora e em categorias como apoio, elogio, atenção, incentivo etc., que sempre partiam da professora o que segundo Falabelo – impossibilitou-a de ver a afetividade das crianças nas relações com os conhecimentos ou o que ele chamou de e a *afetividade do conhecimento*.

Assim, para Falabelo (2005) Tassoni, em sua análise focou apenas um dos aspectos do problema, deixando de lado aquilo que se mostrou mais importante: o conhecimento afetando as crianças e as mobilizando em direção às novas aprendizagens, mesmo suportando estressantes atividades pedagógicas.

Inter-relação Afetividade e cognição

Nessa revisão, Falabelo (2005) demonstra que Oliveira (2001) tem como objetivo, em sua tese de doutorado, compreender aspectos do desenvolvimento dos afetos e da emoção no contexto das relações que ocorrem no cotidiano escolar, não especificamente nas relações de mediação professor – aluno – conhecimento. Desenvolve, ela, todo um esforço no sentido de trabalhar o conceito de afetos e emoção no campo da significação. Ressalta que, apesar de alguns autores afirmarem a indissociação desses aspectos, o aprofundamento dessa questão ainda permanece rudimentar. O que predomina é o estudo voltado ao desenvolvimento cognitivo, sem destaque ao afetivo. E, por outro lado, pouquíssimos estudos sobre esta dimensão a abordam de forma independente do cognitivo.

A pesquisadora segundo Falabelo (2005) conclui sua revisão ressaltando que Vigotski apresenta outras possibilidades pra se compreender as emoções – embora não tenha chegado à elaborações mais aprofundadas – na medida em que enfatiza o radical papel que desempenham os processos culturais no desenvolvimento e transformação em toda a vida do sujeito, pois “as leis que regem o desenvolvimento como um todo são mais de ordem cultural e histórica do que biológicas, sendo necessário, portanto, buscar naquela elementos para compreendê-lo” (p. 13).

Outro trabalho relevante à temática que estou pesquisando é a tese de Schlindwein (1999). Embora o interesse da pesquisadora não esteja especificamente voltado para a questão afetiva, mas para o processo de internalização em adultos, o que

a autora apresenta de importante nesse trabalho, é a sua preocupação em abordar a internalização conceitual como um processo que envolve aspectos cognitivos, afetivos e volitivos.

A pesquisa segundo Falabelo (2005) se apoia compreender “em que medida espaços interpsicológicos, intencionalmente criados, promovem modificações nos processos intrapsicológicos, em indivíduos culturalmente experientes” (SCHLINDWEIN, 1999, p.01 apud Falabelo 2005). Vigotski e Bakhtin são seus principais interlocutores que lhes permite um olhar mais abrangente e compreensivo sobre os mecanismos psicológicos envolvidos no processo de internalização.

Segundo Vigotski (2005) considera que a internalização “depende da estrutura de valores que o indivíduo já constituiu, ao longo de sua trajetória de vida, e que está presente, envolvida na significação do material e no contexto onde o material cultural surge” (p. 14). Baseando-se em Vigotski, assume que “o processo de internalização supõe uma perspectiva da consciência que abranja os aspectos cognitivos, afetivos e os valores sociais inerentes à constituição do signo” (p. 46).

E mais, baseando-se em Bakhtin, “considera que o significado presente na estrutura de consciência do indivíduo contém, em si, o aspecto cognitivo, o aspecto afetivo-volitivo enquanto função (em termos de forças motivacionais) e o aspecto do valor ideológico estabelecido pelo indivíduo (ou seja, já internalizado anteriormente)” (p.116).

O que Falabelo (2005) a partir dos trabalhos de Vigotski tenta mostrar é a indissociabilidade entre afetividade e conhecimento. Diferente do trabalho de Falabelo esse trabalho intitulado a emoção e a afetividade como mediadoras na apropriação da linguagem (leitura e escrita) tomam esses estudos como base para analisar as relações de ensino, mostrando que as manifestações afetivas na sala de aula não são decorrentes de fatores inatos e intrínsecos a criança, mas, fatores sócios- culturais. Essa temática tem sua relevância por que ainda de acordo com o senso comum ou no dia a dia da escola ouve-se muito a culpabilização da criança de que não aprende por que não quer ou por culpa dos pais e muitas vezes deixa-se de considerar os fatores intra escolar e até os fatores extraescolares para analisar essas manifestações afetivas das crianças. Como mostra o trabalho de Falabelo (2005) são poucas as pesquisas voltadas para esse campo.

Ainda para essa dissertação, nessa busca exaustiva por discussões sobre as reações afetivas emocionais atreladas ao conhecimento, recorri a vários artigos na internet e todos os encontrados analisam a afetividade dentro das três primeiras categorias. São

poucos os trabalhos que apresentam essa análise de se olhar para a sala de aula e as reações afetivas dentro de uma interpretação contextualizada.

A relevância do meu trabalho, estar em fazer um esforço de trazer para discussão, de retirar a discussão do fracasso da culpabilização das crianças para se analisar esses comportamentos como também decorrentes dos próprios contextos de ensino, trazer esse contexto para análise.

III- APORTE TEÓRICO

A ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.

Lev Semenovitch Vigotski (1886-1934) foi um psicólogo bielorusso que realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo. Nasceu em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielorrússia, filho de uma prospera e culta família judia, viveu um longo período em Gomel, também na Bielorrússia, graduou-se em Direito e filologia pela Universidade de Moscou, entre.

Em 1917 e 1923 atuou como professor e pesquisador no campo das Artes, Literatura e Psicologia, publicou artigos sobre problemas da prática educacional, tratando sobre a educação de pessoas com deficiência, fundou em Moscou o Instituto de Estudos das Deficiências, entre os anos de 1925 a 1935 lecionou Psicologia e Pedagogia em Moscou e Leningrado, desenvolveu com outros cientistas, estudos nas áreas de Psicologia e anormalidades físicas e mentais.

Seu interesse pelas funções mentais superiores, cultura, linguagem e processos orgânicos cerebrais o levaram a trabalhar com pesquisadores neurofisiologistas como Alexander Luria e Alexei Leontiev, que deixaram importantes contribuições para o Instituto de Deficiência em Moscou, entre eles o livro “A formação Social da Mente” onde aborda os processos psicológicos tipicamente humanos, analisando-os a partir da infância e do seu contexto histórico cultural.

Entre outros trabalhos de Lev Vigotski destacam-se: “A Pedagogia de Crianças em Idade Escolar” (1928), “Estudos Sobre a Historia do Comportamento” (1930, escrito com Luria), “Lições de Psicologia” (1932), “Fundamentos da Pedagogia” (1934), “Pensamento e Linguagem” (1934), “Desenvolvimento da Criança Durante a Educação” (1935) e “A Criança Retardada” (1935).

Após sua morte, suas ideias foram repudiadas pelo governo soviético e suas obras foram proibidas na União Soviética, entre 1936 e 1958, durante a censura do regime stalinista. Em consequência, seu livro “Pensamento e Linguagem” foi lançado no Brasil somente em 1962 e “Formação Social da Mente” foi lançado em 1984. Lev Vigotski faleceu em Moscou, Rússia, no dia 11 de Junho de 1934 vítima de tuberculose, interrompendo ai uma carreira brilhante, da qual podemos resgatar hoje importantes contribuições.

A abordagem histórica cultural defendida por Vigotski e colaboradores tem sua origem inspirada na teoria de Marx conhecida como materialismo histórico. A ideia de reestruturação da psicologia na década de 1920 alinhada às teses marxistas encontrou diferentes dificuldades tanto teórica, epistemológica, ontológica, metodológica e filosoficamente, dessa forma Vigotski argumenta que para sair da crise da psicologia era necessário voltar aos escritos de Marx, ele extraiu sua inspiração de Marx e da filosofia materialista, mas contrário aos intelectuais soviéticos que se apressam em fazer suas teorias de acordo com a mais recente interpretação do marxismo, Vigotski, desde o início de sua carreira via o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa, via nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos com os quais se defrontavam seus conterrâneos. E um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança.

Psicólogos soviéticos em suas teorias costumavam citar de maneira excessiva os clássicos marxistas objetivando construir uma psicologia marxista, vigotski contrário a isso dizia,

“não quero descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações. O que eu quero é uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente” (Vigotski, 2007, p. XXVII).

E assim faz Vigotski elaborando a abordagem histórico cultural, “o interesse em explicar como se formam, ao longo da história do homem, as características tipicamente humanas de seu comportamento e como elas se desenvolvem em cada indivíduo constitui a base da abordagem histórico cultural em psicologia, desenvolvida por um grupo de psicólogos soviéticos liderados por Vigotski” (FONTANA, 1997, p. 57).

O princípio que orienta a abordagem de Vigotski é a dimensão sócio- histórica do psiquismo, segundo o qual tudo que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies surge de sua vida em sociedade. “O modo de ser, de perceber, representar, de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim seu funcionamento psicológico, vão se constituindo nas suas relações sociais”. (FONTANA, 1997, p. 57).

O que vigotski deixa a entender com esses princípios é que a relação entre o homem e o meio físico e social não ocorre de maneira natural, o homem aprende a ser homem no contexto das relações sociais, pelo trabalho ele transforma o meio produzindo cultura.

De acordo com essa abordagem, nos constituímos nas nossas relações sociais mediados pela cultura e pela linguagem. Nossa hominização dar-se na arena da história e da cultura. Fazemo-nos na história e na cultura, e em sendo assim, a explicação para a constituição dos sujeitos- da vida psíquica- não pode ser buscada nos indivíduos tomados de forma isolada, mas nas relações sociais por eles vividas, das quais a linguagem (signos verbais e não verbais) é constitutiva. O indivíduo, assim, não se constitui em uma unidade biológica, apenas, mas também em uma unidade histórica, por que leva em seu caráter as características do desenvolvimento histórico- cultural (VIGOTSKI, 2007).

É justamente por acreditarmos que o homem se constitui nas relações sociais que embarcamos nessa viagem com Vigotski e sua teoria para analisarmos o desenvolvimento humano, acreditamos que a abordagem histórica cultural traz princípios que podem nos levar a compreensão do fenômeno estudado. Acreditamos na importância da relação eu-outro, da mediação no processo de ensino aprendizagem, assim como na relação que a emoção e afetividade possam estabelecer com o conhecimento, as reações dos sujeitos diante do conhecimento, o que essas reações nos mostram sobre os sujeitos, e a isso tudo Vigotski nos dá suporte para tentarmos chegar a um entendimento, daí a necessidade de fazer essa discussão baseada na abordagem histórico- cultural, mostrando os princípios que a regem e como eles nos permitiram compreender o objeto estudado.

3.2- O BIOLÓGICO, O HISTÓRICO E O SOCIAL NA FORMAÇÃO DO SUJEITO MEDIADO POR INSTRUMENTOS E SIGNOS.

Para Vigotski (1997) o social não só ativa e regula as funções psicológicas do sujeito, mas dá origem a formas de comportamento totalmente novas, que surgiram no período histórico de desenvolvimento da humanidade. A vida social é, assim, a fonte do desenvolvimento da vida psíquica do sujeito.

Portanto, segundo Vigotski (2007), o meio social e cultural atua sobre o indivíduo desenvolvendo nele as funções mentais superiores que são, por sua vez, de origem e natureza sociais. O desenvolvimento das características propriamente humanas dos comportamentos individuais dá-se pelo entrelaçamento de duas linhas qualitativamente diferentes que são, por um lado, os processos elementares de origem biológica da espécie e, por outro, as funções psicológicas superiores de origem histórica social e cultural. Quanto a essa definição Vigotski faz uma diferença entre as funções

psicológicas superiores, constituída segundo ele pela percepção, atenção, memória etc e as funções elementares, responsáveis pelos processos orgânicos. Esse desenvolvimento de origem biológica da espécie depende necessariamente da herança natural, no qual segundo Vigotski (2007) pode ser definida como funções mentais elementares, que operam de maneira espontânea, sem intencionalidades algo que independe da vontade da criança.

As funções elementares segundo Vigotski (2007, p. 33) “tem como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação do ambiente”. E mais “toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação- problema defrontada pelo organismo- o que pode ser representado pela fórmula simples (S => R)”.

Por outro lado, as funções psicológicas superiores de origem histórico cultural apresentam como característica essencial, segundo Vigotski (2007, p. 33), a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento; aqui a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por elementos intermediários.

A estrutura de operações com signos demanda uma ligação mediadora entre o estímulo e a resposta, sendo que esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo) que irá criar uma nova relação entre S e R; uma relação mediada em que esse signo passa agora a agir sobre o indivíduo e não mais sobre o ambiente, ou seja, o processo simples estímulo- resposta é substituído por um ato complexo, mediado (VIGOTSKI, 2007, p. 33).

No entanto, para que haja esta interação do homem com o meio cultural e o seu desenvolvimento é necessário que haja uma mediação, pois, enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto, o autor, acima referido, enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade e sim, pela mediação feita por outros sujeitos. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Vigotski trabalha com a hipótese de que a relação do homem com o mundo não ocorre de maneira direta, e sim de maneira mediada, mas vale acrescentar que a história

do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré- história, de suas raízes biológicas e de seu arranjo orgânico.

A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento de funções elementares, de origem biológica, e as funções psicológicas superiores de origem sócio cultural, sendo que essas funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana que ao longo do história da humanidade, mudam a forma social e o nível de desenvolvimento da cultura das sociedades, assim como a forma e o nível de desenvolvimento psicológico dos indivíduos (VIGOTSKI, 2007).

Esses mediadores ou ferramentas auxiliares de que fala o autor são os instrumentos e signos, meios que orientam o comportamento humano de diferentes maneiras, e que permitem ao individuo controlar e transformar o ambiente físico e social do qual ele é parte integrante, como também controlar e transformar seu próprio comportamento.

Entender a atividade humana como produção significa dizer que instrumentos e signos são mediadores tanto da atividade prática como da atividade psicológica do ser humano “uma vez que o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VYGOTSKY, 2007, p. 55).

Nesse sentido, é valido afirmar que as funções psicológicas têm suas origens no desenvolvimento dessas duas formas de comportamento fundamentadas na cultura, que são o uso de instrumentos e de signos, sendo que o uso destes modifica todos os processos psicológicos. “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho” (VYGOTSKY, 2007, p. 52). Mas é apenas analogias, o que não implica na identidade desses conceitos similares, pois, enquanto os instrumentos, que são externos, são utilizados para modificar o ambiente já o signo é internamente orientado, e tem o potencial de transformar o funcionamento psicológico do indivíduo.

Segundo Vigotski (2007) exista uma analogia entre esses dois mediadores, pois eles apresentam características bastante diferentes e “sob qualquer circunstância, devem ser considerado isomórfico (similares) com respeito às funções que realizam, tampouco podem ser vistos como exaurindo completamente o conceito de atividade mediada” (p.55), a atividade intelectual não se restringe ao uso de instrumentos ou signos, outras diversas atividades mediadas podem ser incluídas no desenvolvimento humano. A

diferença mais essencial entre signo e instrumento, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano.

Os instrumentos têm como função,

Servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar as mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

Assim, conforme o autor destaca, os instrumentos se interpõem entre o homem e o objeto ampliando as possibilidades de transformação da natureza. São instrumentos criados justamente para facilitar o trabalho, o que de certa forma acaba modificando sua relação com a natureza, que é uma relação controlada pelas suas necessidades de sobrevivência.

Fontana (1997) interpretando o pensamento de Vigotski deixa claro que os instrumentos ampliam o universo de intervenções do homem com a natureza, pois, além de atuar sobre ela e de transformá-la em seu benefício, atua também sobre si mesmo na medida em que transforma a sua forma de intervir na natureza.

Vale mencionar que os animais também fazem uso dos instrumentos de maneira rudimentar, pois, suas ações utilizando objetos são realizadas exclusivamente pelas suas possibilidades e características biológicas. Os animais, diferentemente do homem, não produzem instrumentos com objetivos específicos. Ainda que se mostre com uma função mediadora (entre o animal e o objeto), a ser utilizado em suas atuações, apresentam-se de maneira diferente daquelas do ser humano. O homem não só cria os instrumentos para facilitar seu trabalho, sua relação com a natureza, mas em suas relações sociais transmite essas diversas formas de uso dos instrumentos às gerações futuras, já os animais, ao contrário, são capazes de transformar o ambiente em determinado momento, mas sem funções relacionais com o meio numa relação histórica e cultural como o ser humano. Portanto,

Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável aqueles dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores. (VIGOTSKI, 2007, p. 12)

De posse da fala a criança não só controla seu próprio comportamento como também passam a ter controle do ambiente, suas ações na tentativa de atingir seus objetivos vão sendo narradas por si mesmo. Enquanto age a criança fala, num ensaio de conseguir resolver o problema que lhes fora colocado. Assim, a criança vai além das possibilidades limitadas dos macacos antropoides, que agem dentro do seu campo biológico.

Como apresenta Vigotski (2007, p. 14),

No processo de solução de um problema a criança é capaz de incluir estímulos que não estão contidos o seu campo visual imediato. Usando palavras (uma classe desses estímulos), para criar um plano de ação específico, a criança realiza uma variedade muito maior de atividades, usando como instrumentos não somente aqueles objetos à mão, mas procurando e preparando tais estímulos de forma que os torne úteis para a solução da questão e para o planejamento de ações futuras.

Assim conforme afirma o autor, a criança que fala atribui as suas ações estímulos que não estão a sua frente, ela apresenta uma capacidade de dirigir sua atenção, de modificar situações, comparar, de planejar ações futuras, de resolver problemas sem necessariamente ter o objeto em seu campo visual.

Os objetos, que para os macacos antropoides são utilizados na tentativa de atingir um objetivo imediato, para o homem torna-se um objeto com varias possibilidades de leva-los a resolver seus problemas, além de permitir seu uso em situações e momentos diferenciados. Portanto a criança que fala consegue de maneira dinâmica direcionar sua atenção para aquilo que deseja realizar percebendo os acontecimentos e as mudanças ocorridas na sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas e pode agir no presente com a perspectiva do futuro.

Já para o macaco antropoide segundo Vigotski (2007, p. 28),

A tarefa é insolúvel, a não ser que o objetivo e o instrumento para atingi-lo estejam, simultaneamente, à vista. A criança pode facilmente superar essa situação controlando verbalmente sua atenção e, conseqüentemente reorganizando seu campo perceptivo. O macaco percebera a vara num momento, deixando de prestar-lhe atenção assim que mude seu campo visual para o objeto-meta. O macaco precisa necessariamente ver a vara para prestar a atenção nela; a criança deve prestar atenção para poder ver.

Desse modo, segundo o autor, o macaco antropoide não consegue assim como o homem planejar suas atividades, direciona-las independente da presença ou não dos objetos, pois, para conseguir realizar a tarefa colocada, ele necessariamente precisa estar

de posse do objeto a ser usado para conseguir atingir o objetivo; sem essas situações fica inviável para o animal conseguir chegar ao fim, já a criança, ainda que não lhes seja dada o objetivo e o instrumento a ser utilizado na ação, ela de posse da fala consegue desenhar mentalmente todo caminho a ser percorrido para chegar a finalidade desejada. Muda-se o campo perceptivo, e o macaco não mais consegue usar aquele mesmo objeto que usou numa situação anterior para uma ação futura, mas a criança não só consegue resolver um problema ao qual fora colocada no presente como também usar esse objeto, ou esses objetos em situações futuras.

Dessa maneira Fontana (1997) interpretando o pensamento de Vigotski nos mostra o uso de instrumentos pelo homem e pelos outros animais, em que o animal ao sentir fome age dentro das suas características biológicas e até mesmo pelas resistências ou facilidades conferidas pelo ambiente, ou seja, o uso de instrumentos pelos animais é dado pela necessidade imediata de satisfação, uma vez que ele não cria, mas se apropria de instrumentos que estejam em seu campo visual para chegar ao seu objetivo.

O homem ao contrário cria instrumentos que lhes permita transformar e conhecer o mundo, ampliando seu leque de possibilidades rumo a suas realizações. “Pode-se considerar instrumentos tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação. São instrumentos, por exemplo, a enxada, a serra, o arado, as máquinas usados no trabalho.” (FONTANA, 1997, p.58).

Os signos por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Sua função está voltada para o controle do comportamento humano. É o que Vigotski (2007) chama de “instrumentos psicológicos”, que são orientados para dentro do sujeito: dirigem, controlam, modificam as ações psicológicas, permitindo ao indivíduo uma organização maior, uma flexibilidade na resolução de problemas, ampliando sua capacidade biológica, organizando seus espaços, suas ações, sua maneira de ser e viver em sociedade.

O uso de signos como instrumentos psicológicos possibilitam ao indivíduo compreender e organizar seus pensamentos, sua memória, sua atenção e sua percepção. Isso fica claro quando Vigotski (2007, p. 52) assegura que,

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga a invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da

atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Aqui o autor fala de uma possível similaridade entre a invenção e o uso de signos e a invenção e o uso de os instrumentos, enquanto analogias, já que os instrumentos são utilizados para modificar o ambiente, o signo é internamente orientado, modificado e tem o potencial de transformar o funcionamento psicológico do homem, pois atua no interior e é utilizado para que se possa lembrar algo, comparar relatar situações, descrever momentos vividos, imaginar situações nunca vividas, planejar ações futuras, fazer escolhas, relacionar passado e presente, ligar ações da vida cotidiana com conhecimentos cientificamente elaborados.

Fontana (1997, p. 59) baseada em Vigotski afirma que, “tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar, tornar presente o que esta ausente constitui um signo: a palavra, o desenho, os símbolos etc.”, ou seja, tudo que permite ao homem, se comunicar, expressar sentimentos, ideias, criar, inventar, reinventar, satisfazer seus desejos, suas necessidades imediatas, expressar emoções, afetos como ouvir uma musica para lembrar-se de algo ou alguém, usar o próprio nome ou datas importantes em senhas para não correr o risco de esquecer, anotar compromissos em agendas, bilhetes, enfim inúmeras são as formas de demonstrar com os signos se fazem presentes e servem como instrumentos psicológicos para organização interior dos sujeitos.

É nesse sentido que Vigotski (2007, p. 34) afirma: “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. As limitações apresentadas pela herança biológica do sujeito acabam dando espaço para evoluções que o próprio meio sócio cultural supra essas limitações.

As relações socioculturais – mediadas por signos e instrumentos, inventados e criados pelos homens, ao longo de sua historia humana - suscitam novas formas de agir e reagir levando o sujeito ao avanço em sua evolução, apropriando-se desse mundo socialmente construído, em suas mais distintas utilidades. Assim, a inserção do sujeito nesse mundo social e cultural permite-lhe depreender-se de suas limitações biológicas construindo outros meios para alcançar seus objetivos.

Os signos como “instrumentos” psicológicos permitem aos sujeitos dominar seus movimentos, reconstruindo o processo de escolhas em bases totalmente novas, deslocando-se, como afirma Vigotski (2007), da percepção direta, avançando e se

diferenciando do comportamento primitivo dos animais, para as atividades intelectuais superiores dos seres humanos.

O uso de signos como instrumentos psicológicos pelo homem vem sendo feito ao longo de sua história,

“o uso de pedaços de madeiras entalhada e [usos de] nós, a escrita primitiva e auxiliares mnemônicos simples demonstram, no seu conjunto, que mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada de seu comportamento”. VIGOTSKI, 2007, p. 32),

De acordo com o autor, pedaços de madeira e a invenção e usos de nós, assim como a escrita primitiva e auxiliares mnemônicos foram utilizados pelos seres humanos ainda que em estágios primitivos como instrumentos psicológicos que guiarão seus comportamentos, permitindo aos mesmos irem além dos limites das funções psicológicas elementares, impostas pela natureza, evoluindo assim para novas formas de organização baseadas na cultura. Fica evidente então, que a memória humana armazena informações com mais facilidades quando estão associadas ao uso de signos que os guiarão permitindo o desenvolvimento e evolução das funções psicológicas superiores, as quais estendem a operação da memória para além das dimensões biológicas, incorporando estímulos artificiais, ou autogerados.

Portanto, o signo em sua forma mais elementar apresenta-se como uma marca externa que auxilia, orienta o homem em atividades que exigem memória ou atenção. O exemplo disso, Oliveira (2007) analisando o trabalho de Vigotski nos apresenta que,

A utilização de varetas ou pedras para registro e controle da contagem de cabeças de gado ou a separação de sacos de cereais em pilhas diferentes que identificam seus proprietários. [...] isto é as varetas representam a quantidade de cabeças de gado, a qual pode ser recuperada em momentos posteriores. É nesse sentido que as varetas são signos: são interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo (p.30).

Na citação acima, a autora destaca as formas humanas de recorrer aos signos na ampliação de sua capacidade de ação no mundo. Utilizar os signos como instrumentos psicológicos facilita o armazenamento de informações em quantidade superiores que a memória natural não mediada poderia suportar. Esclarece, ainda, a autora, que as varetas tornam-se signos a partir do momento em que podem representar a realidade e

se referir a elementos ausentes do espaço e do tempo. É dirigir às ações e ao pensamento para além do campo visual, permitindo ao homem a ampliação de sua capacidade de atuar nesse mundo, relacionando-se com as coisas do mundo usando ferramentas ou instrumentos intermediários.

São inúmeras as formas de utilização dos signos como instrumentos auxiliares no desenvolvimento de atividades psicológicas, e Oliveira (1997, p. 30) enumera algumas dessas formas: “fazer uma lista de compras por escrito, utilizar um mapa para encontrar determinado lugar, fazer um diagrama para orientar a construção de um objeto, dar um nó num lenço para não esquecer um compromisso” são formas de utilização de signos que ampliam nossas possibilidades de memória, raciocínio, planejamento, imaginação.

Vigotski e seus colaboradores realizaram inúmeros experimentos utilizando os signos como mediadores auxiliares na resolução de problemas, cujo objetivo era estudar o papel dos signos na atividade psicológica. Um dos experimentos conduzido por Leontiev demonstraram o papel dos signos na atenção voluntária e na memória.

As crianças eram convidadas a participar de um jogo de perguntas e respostas referentes a cores, sendo as mesmas proibidas de mencionar as cores (verde e amarelo) por serem definidas no jogo como “cores proibidas” sendo suas respostas consideradas erradas caso uma dessas cores fossem citadas. Num segundo momento, elas recebiam cartões coloridos para utilizarem como auxiliares no jogo, o que permitiu a algumas dessas crianças maior domínio em sua atenção e memória, separando os cartões com as cores proibidas e a cada nova pergunta olhava para os cartões numa tentativa de não mais errar. Elas possuíam um instrumento que lhes oferecia agora outras possibilidades para responder às perguntas com probabilidade maior de acertar.

E isso fica nítido nos experimentos realizados por Vigotski e colaboradores. Crianças que utilizaram os cartões como marcas externas para regulação de sua atividade psicológica erraram bem menos do que na primeira fase quando não possuíam os cartões, o que nos leva a compreensão de que o uso de signos como instrumentos psicológicos aumentou consideravelmente o domínio da atenção e da memória e principalmente o controle voluntário do sujeito sobre suas atividades. “O estímulo auxiliar é um instrumento psicológico que age a partir do meio exterior” (VIGOTSKI, 2007, p. 40).

É válido ressaltar que, nesse experimento, Vigotski e colaboradores chegaram à conclusão de que crianças em idade pré-escolar (cinco para seis anos) não são capazes de controlar suas ações a partir de estímulos especiais, pois os cartões que poderiam

ajudá-las na resolução das tarefas tornaram-se ineficazes. Ainda que de posse desses signos, não sabiam como usá-los a seu favor. É só a partir dos oito anos, aproximadamente, que ela vai conseguir se apropriar desses instrumentos como auxiliares psicológicos. O que levou Vigotski e colaboradores a concluir que

As operações com signos aparecem como resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; em vez disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas (VIGOTSKI, 2007, p. 41).

De acordo com o autor acima, as operações com signos aparecem como resultado de um longo e complexo processo de evolução dos aspectos psicológicos, ou seja, não é inventada pela criança nem tampouco repassada de maneira direta pelo adulto, pois, surge inicialmente de algo que não pode ser caracterizado como uma operação com signo, já que o desenvolvimento psicológico da criança em idade pré-escolar não permite ainda realizar operações diretas com os signos a ela apresentado. Mesmo quando símbolos são apresentados como mediadores para atingir determinado objetivo ou atingir certo nível de compreensão não se veem capazes de utilizá-los para esses fins, mas somente depois de uma série de transformações qualitativas adquiridas em suas relações com o meio e com o outro é que a criança conseguirá realizar operações desse tipo.

Daí a importância do outro nesse processo de apropriação dos instrumentos e signos pela criança, uma vez que é na relação com o outro que a criança vai ampliando suas formas de compreensão e de relação com os objetos.

Em sendo assim Vigotski afirma que;

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações sociais entre história individual e história social. (VIGOTSKI, 2007, p. 19-20).

A partir do momento, que a criança nasce, passa de imediato a ter contato com os adultos, que em suas relações de convivência diária compartilham direta ou

indiretamente seus modos de viver, dizendo, pensando, agindo, levando dessa maneira a criança a, a partir desses conhecimentos acumulados historicamente, inserir-se nesse mundo no qual vai se apropriando dos significados construídos socialmente e aprendendo a ser humano, fazendo parte de uma cultura humana; isto não aconteceria naturalmente, na ausência do outro, das relações sociais por eles estabelecidas.

Portanto, para o autor acima, as atividades da criança vai ganhando significação nas suas relações com o outro, considerando-se que é pelo outro que ela vai se inserindo no mundo das significações: seus movimentos ganham forma, suas reações afetivas-emocionais começam a ser interpretadas, desveladas e seu mundo aos poucos vai se povoando de conceitos e significados.

Fontana e sua contribuição, baseada em Vigotski, discorre que, nessa relação, o adulto aponta, nomeia, destaca, indica os objetos do mundo para a criança e, ao mesmo tempo, através de suas ações vai atribuindo significações para o comportamento da criança. Nessa perspectiva, ela começa a se apropriar significativamente dos valores, das crenças, dos costumes, dos modos de ser, viver e dizer de seu povo, interagindo e se apropriando dos significados “produzidos e acumulados historicamente” (FONTANA, 1997, p.58).

Segundo o princípio histórico cultural, tudo o que é especificamente humano e diferencia o ser humano das outras espécies surge das relações sociais, ou seja, a maneira como percebemos, representamos nossa maneira de compreender, de amar, odiar, aceitar, recusar, a atuação humana sobre o meio, modificando, transformando e sendo transformado pelos instrumentos e signos, enfim o funcionamento psicológico vai se constituindo nas suas relações sociais (FONTANA, 1997).

Portanto, a partir de suas relações com o outro, a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, assim como as significações e os usos da palavra que foram com ela compartilhados, ainda segundo a autora acima referida.

A essa ação interna de reconstrução de uma operação externa, Vigotski (2007) dá o nome de internalização. E um bom exemplo apresentado pelo autor para compreendermos esse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar.

Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa da criança de pegar alguma coisa que esta fora do seu alcance, um movimento dirigido para certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance, suas mãos esticadas em direção aquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar.

Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto- nada mais que isso. (VIGOTSKI, 2007, p. 56-57).

Assim, o desenvolvimento do gesto de apontar, na criança elucida o processo de internalização de significados dados culturalmente. Inicialmente esses gestos de pegar algo que esteja fora de seu alcance, esticar as mãos, fazer movimentos aleatórios, são ações que apresentam uma relação externa entre ela e o objeto a serem adquiridos, movimentos que fazem parecer que a criança está apenas apontando aquele objeto e nada mais. Mas, quando um adulto intervém apresentando àqueles gestos, significações, a situação muda fundamentalmente. “O apontar torna-se um gesto para os outros” (VIGOTSKI, 2007, p. 57).

Aqueles gestos emitidos pela criança sem, ainda, um significado específico, irá produzir uma reação, não do objeto que ela procura, mas de outra pessoa. Assim, o que de início eram apenas tentativas mal sucedidas de pegar algo, agora, com a intervenção e mediação do outro, significados e interpretações serão conferidas a aqueles gestos. Somente mais tarde, quando a criança conseguir associar seu movimento de apontar ao seu objetivo real é que seus movimentos serão compreendidos como gesto de apontar. De um movimento orientado pelo objeto, torna-se então um movimento dirigido para outra pessoa. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar.

O significado inicial do gesto é estabelecido por uma situação objetiva, depois ganha interpretação de outras pessoas que cercam a criança e a seguir são incorporados pela própria criança, a partir das interpretações dos outros. Ocorre a reconstrução/reelaboração pelo sujeito dos modos de ação e pensamento realizados externamente. Explicitando essa ideia, Vigotski (2007, p.57- 58) diz que: “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”.

Primeiro na relação entre pessoas e só depois no próprio indivíduo, ou seja, o processo de desenvolvimento humano vai do social para o individual, pois, nossa maneira de compreender o mundo é resultado das relações estabelecidas com o outro, e suas formas culturais de pensar e agir. Fazemo-nos nas nossas relações sociais mediadas pela cultura e pela linguagem, necessitamos do outro em nossa formação, pois eles dão cor e sabor a nossa existência (FONTANA, 1997).

Portanto, a tese defendida por Vigotski é que o processo de desenvolvimento do ser humano ocorre a partir de sua inserção em determinado grupo cultural: primeiramente fora do indivíduo, como ações externas e em seguida, internamente, [que, em seguida serão interpretadas por outras pessoas de acordo com seu contexto histórico- cultural, para em seguida e através das interpretações feitas pelo outro será possível] quando a criança começa a atribuir significados as suas próprias ações.

Para Vigotski (2007) a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica baseada nas operações com signos, sendo incorporados nesse sistema de comportamento e são reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. Daí a afirmação de que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

Dessa forma, para Vigotski (2007), as origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas e compreendidas no contexto das relações sociais entre a criança e os outros indivíduos, já que para ele o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social, portanto, histórico. Nessa constituição das funções psicológicas superiores a linguagem exerce um papel importante e fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados, portanto, a linguagem, e suas relações com o funcionamento psicológico do homem, é o tema a ser discutido no tópico que se segue.

O papel da linguagem na constituição da subjetividade e mediadora entre o sujeito e o conhecimento.

Dado a importância da linguagem na constituição do sujeito e na sua relação com o conhecimento, vimos como importante trazer essa discussão sobre a constituição da linguagem na abordagem histórica cultural base de análise e compreensão desse trabalho.

Discutir a linguagem na abordagem histórico cultural significa compreender sua constituição no contexto das relações sociais. Sendo ela o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, a questão do desenvolvimento da mesma e suas relações com o pensamento ganha lugar central na obra de Vigotski.

Vigotski (2005) trabalha com duas funções da linguagem: a função de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Para o autor, as funções primordiais

da fala são a comunicação e o intercâmbio social, assim como a conceitualização, pois o ser humano utiliza-se da linguagem para se comunicar com seus semelhantes, para expor seus desejos, necessidades, para expressar suas reações afetivas emocionais, nomear e ser nomeado, refletir sobre si mesmo, sobre o outro/outros etc..

Segundo Vigotski (2005), quando o estudo da linguagem se baseava na análise em elementos, essa função de comunicação foi dissociada da função intelectual da fala, sendo ambas tratadas como funções separadas e até mesmo análogas, sem se considerar a inter-relação de sua estrutura e de seu desenvolvimento, mas segundo ele, “o significado da palavra é uma unidade de ambas as funções da fala” (p.6).

A compreensão da impossibilidade do entendimento entre as mentes, quando se ausenta a expressão mediadora, é um dito da psicologia científica, considerando-se que na ausência de um sistema de signos, linguísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitivo e limitado torna-se possível, como exemplifica, a seguir:

A comunicação por meio de movimentos expressivos, observada principalmente entre os animais, é mais uma efusão afetiva do que comunicação. Um ganso amedrontado, pressentindo subitamente algum perigo, ao alertar o bando inteiro com seus gritos não está informando aos outros aquilo que viu, mas, antes contagiando-os com seus gritos de medo (VIGOTSKI, 2005, p. 7).

De acordo com o que descreve o autor acima, a transmissão de maneira racional e intencional de experiências e pensamentos a outros demanda um sistema mediador, cujo exemplo é a fala humana que surge da necessidade de comunicação entre os sujeitos durante o trabalho, já para os outros animais, na ausência da fala, suas expressões, gestos funcionam mais como meio de expressão emocional e de comunicação difusa com os outros, sem significados específicos, que possam ser compreendidos por quem ouve.

Mas, até recentemente, a psicologia tratou essa questão de maneira simplificada, partindo da hipótese de que “o meio de comunicação era o signo (a palavra ou o som); que, por meio de uma ocorrência simultânea, um som podia associar-se ao conteúdo de qualquer experiência, servindo então para transmitir o mesmo conteúdo a outros seres humanos” (VIGOTSKI, 2005, p.7).

No entanto, estudo mais profundo sobre o desenvolvimento da compreensão e da comunicação na infância levou a conclusão de que;

A verdadeira comunicação requer significado, isto é, generalização-tanto quanto signos. [...] a verdadeira comunicação pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do

desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis por que o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada (VIGOTSKI, 2005, p. 7-8).

É daí que provem, segundo o autor, a dificuldade da criança em se apropriar de certos pensamentos, ainda que estejam familiarizadas com as palavras, pode ainda estar faltando o conceito adequadamente generalizado que sozinho pode garantir o pleno entendimento. É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento do pensamento, haja vista que a linguagem fornece os conceitos e as formas de organizar o real, que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento do pensamento; a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que estabelecem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Portanto, a compreensão do pensamento psicológico do ser humano torna-se possível à medida que se compreende a ligação entre pensamento e linguagem.

Mas, segundo Vigotski (2005), pensamento e linguagem apresentam-se com origens diferentes, desenvolvendo trajetórias diferenciadas e independentes antes que ocorra a estreita ligação entre eles.

Vigotski (2005, p. 41), considera que “[...] O progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento [...]”, uma vez que as “[...] As curvas de crescimento de ambos cruzam-se muitas vezes; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente [...]”. Dessa forma, cada indivíduo em sua subjetividade tem um desenvolvimento do pensamento e de sua linguagem bem específico e pessoal.

A partir dos estudos realizados com chimpanzés, feitos por Koehler, Yerkes e outros, ao falar sobre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem em sua obra, diz que “a linguagem não depende necessariamente do som” (2005, p. 47).

O autor considera que a linguagem pode ser expressa também pelos gestos e movimentos, indo muito além da fala e do som que a mesma exprime. Os povos primitivos faziam uso da linguagem por meio de gestos e sons; eram suas formas de linguagens mais utilizadas, já os chimpanzés utilizam-se dos sons para se expressar. Assim, com a pesquisa, percebeu-se que não importa o meio pelo qual a linguagem se

expressa, mas sim o uso funcional dos signos; é por meio do uso dos signos que as mais diversas formas e expressões de linguagens acontecem.

Nesse sentido, a linguagem, tanto nos animais quanto no ser humano, desenvolve-se de várias maneiras, por meio de expressões emocionais, porém, deve-se ressaltar que a linguagem não acontece nos animais por meio da função intelectual de pensamento assim como no homem. Para Vigotski, “[...] A fala humana certamente originou-se do mesmo tipo de reações vocais expressivas. Segundo, os estados afetivos que produzem muitas reações vocais nos chimpanzés são desfavoráveis ao funcionamento do intelecto [...]” (2005. p.50).

Partindo desta perspectiva, ao realizar os estudos acerca da origem da linguagem e do pensamento, concluiu-se que o pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes e que ambas as funções desenvolvem-se ao longo da vida dos seres vivos com trajetórias diferentes e independentes, e somente em um determinado estágio do desenvolvimento ontogenético é que se unem de forma indissociável, segundo a abordagem Vigotskiana.

Podemos dizer que a origem da fala e do pensamento está relacionada a duas raízes genéticas diferentes, a fase pré-verbal que corresponde à evolução do pensamento na infância, fase em que a criança ainda não fala.

Nessa primeira fase, ocorrem as primeiras invenções da criança, que são consideradas como invenções primitivas, sendo estas de suma importância para o seu desenvolvimento mental. As ações nessa fase ocorrem por meio do pensamento da utilização de instrumentos, a criação de meios mecânicos para fins mecânicos, ou seja, antes de falar, suas ações subjetivas são extremamente significativas e acontecem de forma intencional.

Na segunda fase, chamada por Vigotski de “raízes pré-intelectuais”, a criança apresenta um desenvolvimento de sua fala gradativo por meio do balbúcio e do choro, em um estágio de desenvolvimento que independe da evolução do pensamento.

[...] O balbúcio e o choro da criança, mesmo suas primeiras palavras, são claramente estágios do desenvolvimento da fala que não tem nenhuma relação com a evolução do pensamento. Essas manifestações geralmente têm sido consideradas uma forma de comportamento predominantemente emocional. Entretanto, nem todas se limitam à função de descarga emocional [...].(2005, p. 52).

Com as investigações realizadas a respeito das raízes genéticas da fala, depreende-se que essas duas funções [percebemos que as duas funções da fala que falamos acima],

aparecem antes mesmo do primeiro ano de vida da criança, por meio do contato social no seu contexto vivencial através de risadas, sons, movimentos e outras formas de expressão de linguagem.

Por volta dos dois anos de idade, as funções da evolução do pensamento e da fala, que faziam percursos diferentes, passam a se interligar, originando uma nova forma de comportamento, momento esse marcado pelas descobertas feitas pelas crianças dos nomes das coisas.

Para vigotski,

Esse instante crucial, em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (“O que é isto?”); e (2) a consequência ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos. (2005, p. 53).

Quando a criança começa a questionar, descobrir os nomes e novas palavras, parece sentir, cada vez mais, a necessidade de fazer perguntas, procurando aprender os signos vinculados aos objetos. Dessa forma, as linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se cruzam, passando de uma fase afetivo-conotativa, para uma fase intelectual, fase essa em que a criança descobre a função simbólica da fala.

Nesse processo de mudanças e descobertas pelo qual a criança passa a sua fala, conclui Vigotski que,

[...] a fala interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que se separa da fala exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções sociais e egocêntrica da fala; e, finalmente, que as estruturas da fala dominadas pelas crianças tornam-se estruturas básicas do seu pensamento. (2005, p. 62).

Nesse véis, pensamento e linguagem se inter-relacionam e se completam pelos instrumentos linguísticos, visto que

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende dos fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (VIGOTSKI, 2005, 62-63).

Assim, consideramos que a natureza do desenvolvimento das crianças se transforma do biológico para o processo sociocultural, por um mecanismo em que o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, e sim um processo histórico-cultural, em que o pensamento e a linguagem se desenvolvem de acordo com a relação do sujeito com seu contexto social.

Como se vem discutindo, ao longo desse texto, a respeito das raízes genéticas do pensamento e da palavra, depreende-se que não há uma interdependência específica entre pensamento e palavra nos estágios iniciais do desenvolvimento filogenético e ontogenético, segundo a abordagem vigotskiana.

Como ressalta o próprio autor, pensamento e palavra não são “ligados por um elo primário” (VIGOTSKI, 2005, p. 149), mas é ao longo da evolução do pensamento e da fala que os mesmos se conectam e depois se modificam e vão se desenvolvendo.

Porém, seria um equívoco considerar o pensamento e a fala como “paralelos”, como “processos independentes”, que em algum momento se cruzam e influenciam-se mecanicamente. Podemos dizer que pensamento e palavra se constituem por meio dos seus entrelaçamentos e também em suas especificidades por meio dos signos, através do significado das palavras.

Para Vigotski:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. [...] (2005, p. 150).

É por meio da fala que o pensamento ganha corpo, sendo que o significado das palavras é um fenômeno do pensamento somente quando o mesmo “[...] ganha corpo por meio da fala [...]”. (VIGOTSKI, 2005, p. 151). Sendo assim, pensamento e fala se completam, por meio da junção da palavra e pensamento pelo fenômeno conhecido como “fenômeno do pensamento verbal” ou da “fala significativa”.

Apesar das pesquisas realizadas pelas grandes escolas de psicologia e do avanço de tendências psicológicas no estudo do pensamento e palavra, Vigotski nota que todos os estudos realizados não chegam a definir um ponto fundamental para a palavra e seu significado, não chegando assim a uma referência para o desenvolvimento, não havendo muitas diferenças no tratamento que vinha se dando ao estudo em questão.

Para Vigotski,

A descoberta de que o significado das palavras evolui, tira o estudo do pensamento e da fala de um beco sem saída. Os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona. (2005, p. 156).

Dessa forma, se as palavras e seus significados alteram sua natureza intrínseca, podemos dizer que a relação entre o pensamento e a palavra também se modificam. Assim, podemos dizer que a relação que se estabelece entre o pensamento e a palavra é um processo, que se dá de um movimento de vaivém do pensamento para a palavra e desta para o pensamento, de forma que os mesmos passam por transformações que podem ser consideradas como um desenvolvimento no sentido funcional (VIGOTSKI, 2005).

Podemos considerar assim, um fluxo de pensamento com uma série de planos, em que, ao tentar-se fazer uma análise da interação entre o pensamento e a palavra, é necessário começar com a investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento cursa antes de ser expresso por meio das palavras.

Assim, Vigotski, ao analisar o desenvolvimento do pensamento diz que à medida que este se torna mais diferenciado, a criança vai perdendo a capacidade de expressá-lo em uma única palavra, passando assim a formar um todo composto. Nota que, em relação à fala, o avanço dá-se mesmo em direção a um todo diferenciado de uma frase, e faz com que o pensamento da criança progrida de um todo homogêneo para partes bem definidas, o que demonstra que pensamento e palavra não se derivam de um modelo exclusivo. Vigotski afirma esta ideia ao considerar que,

[...] O pensamento e a palavra não provêm de um único modelo. Em certo sentido, entre ambos existem mais diferenças do que semelhanças. A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento; é por isso que não se podem vestir as palavras com o pensamento, como se este fosse uma peça de peça de vestuário. O pensamento passa por muitas transformações até transforma-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala; encontra a sua realidade e a sua forma. Os processos de desenvolvimento semântico e fonético são essencialmente idênticos, exatamente porque seguem direções contrárias. (2005, p. 158).

Assim, acredita-se que por trás das palavras existe a gramática, que independe do pensamento, a sintaxe dos significados das palavras. Um processo que acontece, com o enunciado mais simples das palavras, um processo que está longe de refletir uma correspondência constante e rígida entre o som e o significado.

A criança nesse sentido, precisa aprender a distinguir a semântica e a fonética e da mesma forma, compreender a natureza desta diferença. Assim, gradativamente, a criança vai expressando-se verbalmente sem uma formação plena dessas expressões verbais. Ela utiliza as formas verbais e significados sem ter consciência de ambos como coisas separadas e vai aprimorando gradativamente ao longo de seu desenvolvimento o seu entendimento a respeito da natureza semântica e fonética das palavras e o significado do que se fala.

Vigotski exemplifica esse processo de apropriação gradativa da compreensão dos significados das palavras pela criança ressaltando abaixo que as

[...] Experiências simples mostram que as crianças em idade pré-escolar “explicam” os nomes dos objetos pelos seus atributos. De acordo com elas, um animal chama-se “vaca” porque tem chifres, “bezerro” porque os seus chifres ainda são pequenos, “cão” porque é pequeno e não tem chifres, um objeto chama-se “carro” porque não é um animal. Quando se pergunta a uma criança se seria possível trocar os nomes dos objetos – por exemplo, chamar uma vaca de “tinta”, e a tinta de “vaca” -, elas respondem que não, “porque a tinta é usada para escrever e a vaca dá leite”. Uma troca de nomes significaria uma troca de traços característicos, de tal modo é inseparável a conexão entre eles na mente da criança. [...]. (VIGOTSKI, 2005, p. 161).

A partir dos exemplos acima, verifica-se o quanto é difícil para a criança separar o nome de um objeto de seu atributo, ficando presa ao nome dos objetos quando estes são transferidos, pois consegue distinguir um objeto do outro pelo que este, em sua especificidade realiza e o outro não, assim para ela é difícil se desprender o objeto do seu atributo.

Nota-se, assim, que a capacidade que uma criança tem de comunicar-se por meio da linguagem relaciona-se diretamente com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência. Vigotski considera que,

Para compreender isto, é preciso que nos lembremos de uma característica básica da estrutura dos significados das palavras. Na estrutura semântica de uma palavra, fazemos uma distinção entre referente e significado; de modo correspondente, distinguimos o nominativo de uma palavra de sua função significativa. Quando comparamos essas relações estruturais e funcionais nos estágios primitivos, intermediário e avançado do desenvolvimento, descobrimos a seguinte regularidade genética: a princípio só existe a função nominativa; e, semanticamente, só existe a referência objetiva; a significação independente da nomeação e o significado independente da referência surgem posteriormente e se desenvolvem ao longo de trajetórias que tentamos rastrear e descrever. (2005, p. 162).

Podemos assim dizer que só quando de fato este desenvolvimento se completa é que a criança se torna capaz de formular seu próprio pensamento e passa também a compreender a fala dos outros. Até esse momento, a sua fala acontece baseada na fala do adulto.

Para compreender-se melhor do que se trata a fala interior, considera-se necessário tecer breves comentários a respeito da fala egocêntrica, que é um estágio que precede a fala interior. Em seus estudos, a respeito do pensamento e palavra, Vigotski chegou à conclusão de que tanto a fala interior quanto a egocêntrica preenchem funções intelectuais e têm estruturas semelhantes, sendo que a fala egocêntrica desaparece na idade escolar, quando a fala interior começa a se desenvolver, o que o leva a pensar que uma se transforma na outra.

Assim, para Vigotski, a fala egocêntrica, pode ser compreendida como um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isso é, uma passagem que vai da atividade social e coletiva, para a sua atividade mais individualizada, uma vez que,

[...] a função da fala egocêntrica é semelhante à da fala interior: não se limita a acompanhar a atividade da criança; está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente; ajuda a superar dificuldades; é uma fala para si mesmo, íntima e convenientemente relacionada com o pensamento da criança. O seu destino é muito diferente daquele que foi descrito por Piaget. A fala egocêntrica desenvolve-se ao longo de uma curva ascendente, e não, descendente; segue uma evolução, não uma involução. Ao final transforma-se em fala interior. (2005, p. 166).

Dessa forma, pode-se considerar que à medida que a criança se desenvolve, as qualidades estruturais e funcionais da fala egocêntrica tornam-se mais marcante. Em média, segundo o autor acima, por volta dos três anos de idade, a diferença entre as falas egocêntricas e social é igual a zero, porém aos sete anos, observa-se uma forma de fala em sua estrutura e função totalmente diferente da fala social.

Partindo dessa premissa, compreende-se que, entre os três e sete anos, a fala egocêntrica sofre mudanças levando ao desaparecimento de seu aspecto vocal, sendo que suas peculiaridades estruturais e funcionais em desenvolvimento vão aos poucos se afastando da fala exterior. Acontece assim um isolamento progressivo da fala para si mesmo, em que a mesma não encontra expressão na fala exterior parecendo assim que a fala egocêntrica está sumida. Vigotski considera esse pensamento de desaparecimento da fala egocêntrica como algo ilusório,

Mas isso não passa de uma ilusão. Interpretar o coeficiente de declínio da fala egocêntrica como sinal de que esse tipo de fala está prestes a desaparecer, equivale a afirmar que a criança deixa de contar quando para de utilizar os dedos e começa a fazer cálculos mentalmente. Na realidade, por trás dos sintomas de dissolução encontra-se um desenvolvimento progressivo, o nascimento de uma nova forma de fala. ([VIGOTSKI], 2005, p. 168).

Nesse contexto, as crianças passam a ter uma nova aquisição, qual seja a de pensar as palavras ao invés de pronunciá-las, uma vez que a fala egocêntrica vai abrindo espaço para a fala interior, revelando-se, assim, um significado positivo do declínio da fala egocêntrica. Dessa forma, percebe-se que o desenvolvimento vai se curvando em direção à fala interior, com sua evolução gradual para as características da fala interior.

Para Vigotski, “[...] a fala egocêntrica, que deriva da falta de diferenciação entre a fala para si mesmo e a fala para os outros, desaparece quando o sentimento de ser compreendido, que é essencial para a fala social, está ausente”. (2005, p. 170). Para ele, a fala egocêntrica evolui a partir da fala social, sendo que, mesmo que suas funções e estruturas já sejam distintas, suas manifestações ainda se assemelham.

Nesse véis, em que a fala egocêntrica vai evoluindo para a fala interior, passamos a nos convencer de que a fala interior não pode ser vista como uma fala sem som, mas como uma fala independente em sua função. Na medida em que a fala egocêntrica se desenvolve, ela revela uma forma de abreviação totalmente específica, omitindo o sujeito das frases e todas as palavras que a ele estão relacionadas deixando o predicado. Assim, passa-se a ter uma tendência para a predicação que se trata de uma forma sintática fundamental da fala interior.

[...] Com muita frequência, as frases abreviadas criam confusão. O ouvinte pode relacionar a frase a um sujeito que já esteja em sua mente, e não ao sujeito a que se refere o emissor. Se os pensamentos das duas pessoas coincidirem, um perfeito entendimento poderá ser obtido pelo simples uso de predicados, mas se estiverem pensando em coisas diferentes, o mais provável é que não se entendam. (VIGOTSKI, 2005, p. 173).

Analisando o pensamento acima, acreditamos que quando os pensamentos dos interlocutores são os mesmos, há uma redução da função da fala, pois há um entendimento entre os interlocutores que faz com que a comunicação por meio da fala abreviada constitua-se como uma regra e não como uma exceção, onde ambos têm uma compreensão satisfatória da comunicação realizada.

Assim, ao se estabelecer uma comunicação é necessário verificarmos se os nossos interlocutores estão pensando a mesma coisa ou se coisas diferentes, pois caso os pensamentos não sejam os mesmos, não poderemos usar as frases abreviadas. Para as análises de comunicação escrita, as palavras precisam ser usadas com seu significado formal, requerendo um número maior de palavras do que a fala oral, pois na maioria das vezes os interlocutores são ausentes e poucas vezes conseguem ter em mente os mesmos assuntos que o escritor. Dessa forma, a comunicação escrita precisa ser mais elaborada e ter uma diferenciação sintática ao máximo.

Para Vigotski (2005), a fala interior leva a uma “percepção mútua”, por meio do predomínio da predicação, com uma comunicação que acontece praticamente sem palavras. Segundo ele,

[...] O contato psicológico entre os interlocutores numa conversa pode estabelecer uma percepção mútua, que leva à compreensão da fala abreviada. Na fala interior, a percepção “mútua” está sempre presente, de forma absoluta; portanto, é uma regra geral que ocorra uma “comunicação” praticamente sem palavras, até mesmo no caso dos pensamentos mais complexos. (VIGOTSKI, 2005, p. 180).

Nesse sentido, a fala interior opera com a semântica, e não com a fonética, sendo que a estrutura semântica específica da fala interior também contribui para a abreviação, porém o fato da fala interior não operar com a fonética e sim com a semântica, não faz com que a sintaxe dos significados seja menos original do que a sintaxe gramatical, observa Vigotski.

O sentido das palavras, prossegue o autor, é assim uma das peculiaridades das semânticas da fala interior, pois permite a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. Pode-se dizer, que uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge e em contextos diferentes e assim o seu sentido passa a ser alterado.

Dependendo do contexto, uma palavra pode significar mais ou menos do que significaria se considerada isoladamente: mais, porque adquire um novo conteúdo; menos, porque o contexto limita e restringe o seu significado. (VIGOTSKI, 2005, p. 181).

Os sentidos e as palavras são muito mais independentes entre si do que a palavra e o significado. Dessa forma, uma palavra quando necessário pode ser substituída por outra palavra sem que haja qualquer alteração de sentido o que, portanto, leva o autor a considerar que as palavras e os sentidos das mesmas são relativamente independentes.

Assim, pode-se dizer que a fala interior se origina das diferenças entre a fala egocêntrica e a fala social primária da criança. Ela pode ser considerada como uma função de fala autônoma e assim, um plano específico do pensamento verbal. Dessa forma, pode ser concebida como uma função em si mesma, não sendo a função interior da fala exterior, mas uma fala que se dá por meio do pensamento ligado por palavras, em que as palavras morrem à medida que geram pensamento.

[...] A fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante, que flutua entre a palavra e o pensamento, os dois componentes mais ou menos estáveis, mais ou menos solidamente delineados do pensamento verbal. Só podemos entender a sua verdadeira natureza e o seu verdadeiro lugar depois de examinar o plano seguinte do pensamento verbal, o plano ainda mais interiorizado do que a fala interior. (VIGOTSKI, 2005, p. 185).

Os pensamentos criam uma conexão entre si, porém o seu fluxo não é acompanhado ao mesmo tempo pela fala, eles não têm uma correspondência rígidas entre eles, sendo os dois processos diferentes. Podemos afirmar, que o pensamento tem a sua própria estrutura e que assim, sua transição para a fala não é uma coisa fácil. Para Vigostki,

O pensamento ao contrário da fala, não consiste em unidades separadas. Quando desejo comunicar o pensamento de que hoje vi um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo, não vejo cada aspecto isoladamente: o menino, a camisa, a cor azul, a sua corrida, a ausência de sapatos. Concebo tudo isso em um só pensamento, mas expresso-o em palavras separadas. [...]. (2005, p. 186).

Assim, um pensamento pode ser formado por diversas palavras, muitas palavras podem contribuir para um determinado pensamento, pois um pensamento não tem um equivalente imediato de palavras, mas a transição entre o pensamento e a palavra perpassa pelo significado das coisas. Nesse sentido, o nosso pensamento é gerado a partir do significado que atribuímos as coisas, sendo gerado pela motivação, pelos nossos desejos e necessidades. O pensamento surge dos nossos interesses e emoções. Para Vigotski (2005, p. 187), “[...] Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva [...]”.

Para entendermos assim, o pensamento de outrem, é necessário compreender sua base afetivo-volitiva, levando em consideração o princípio de que essa compreensão da fala do outro não é possível apenas entendendo as suas palavras, é imprescindível abarcar seu pensamento e a motivação do mesmo, pois assim a comunicação de fato

será clara e satisfatória para ambos os sujeitos, escritor ou locutor e ouvinte ou interlocutor.

Vigotski considera esse processo de relação entre pensamento e palavra como um “processo vivo” quando ressalta que,

[...] A relação entre pensamento e palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (2005, p. 190).

Portanto, ao finalizar as escritas sobre o pensamento e a linguagem, concluímos este estudo com o entendimento de que o pensamento e a linguagem são as chaves para a compreensão da natureza da consciência humana e que as palavras são extremamente necessárias, pois desempenham um papel central na formação do pensamento, assim como na evolução histórica da consciência como um todo, o que nos leva a pensar que pensamento e linguagem são indissociáveis na formação da consciência humana, e conseqüentemente imprescindíveis na comunicação entre os sujeitos.

As linguagens que nos abrigam se entrecruza em seus relacionamentos com outros sujeitos, em trocas de experiências, em vivências coletivas, o que permite o surgimento de múltiplos saberes. As crianças vivenciam a sociabilidade fazendo uso das linguagens, trocas de afetos e principalmente em vivências com outros sujeitos.

Partindo deste pressuposto, de que o conhecimento se apropria e se internaliza nas relações sociais estabelecidas entre os indivíduos e de que a linguagem é inerente ao homem desde a infância, *precisamos* considerar a criança como o centro do processo de aprendizagem nas práticas educativas escolarizadas.

Emoção e afetividade a luz das discussões.

Nesse tópico apresentamos algumas discussões acerca da emoção e da afetividade tomando com base as ideias de Vigotski e colaboradores, isso por acreditarmos que assim como o pensamento/ intelecto, mudam, transforma-se e se desenvolvem no contexto das relações sociais, a vida psíquica também possui uma especificidade histórica e cultural, sofrendo mudanças de acordo com o movimento das interações com o social e o cultural. Nossas reações afetivas emocionais são segundo vigotski históricos e mediados pelos elementos semióticos da cultura, não são inatas ao indivíduo, as emoções assim como o conhecimento são aprendidos, são construídos, nos constituímos nas nossas relações sociais já dizia vigotski e a emoção e os afetos não estão fora por que são partes constitutivas do sujeito. O sujeito é histórico cultural, logo suas manifestações afetivas emocionais também o são, por isso a opção pelo trabalho de Vigotski e colaboradores como suporte para o estudo das emoções e dos afetos ligados ao conhecimento, ai estar à importância de trazer essa discussão da emoção e da afetividade para que se possa compreender a relação das crianças com o conhecimento e buscando outras explicações para o não aprendizado de muitas crianças.

Ainda que Vigotski não tenha aprofundado a questão das emoções e afetos em seus estudos, dado que faleceu ainda jovem, no auge de sua criatividade, mas o mesmo deixou ideias importantes para se pensar as emoções e afetos como também constituídas nas dinâmicas interacionais e sócio culturais. Essas pistas se fazem vê em sua proposta metodológica para se estudar a relação pensamento e linguagem, lá Vigotski enuncia seu interesse pela relação entre intelecto e afeto, e ainda, nas críticas feitas as teorias das emoções de sua época, assim como nos estudos que realizou sobre a deficiência mental, visual, etc.. E também em estudos sobre a psicologia da arte em que tratou das emoções ligadas a criatividade, a imaginação, fantasia.

Emoções: caminhos e definições.

Aqui vamos mostra todo o caminho percorrido por vigotski para chegar aos fios de sua teoria das emoções, apresentando as críticas que Vigotski fez sobre as teorias das emoções de sua época. Em uma de suas conferências denominada “As emoções e seu desenvolvimento na infância” vigotski evidencia sua crítica e seu desacordo com algumas dessas doutrinas que ao longo de seu discurso vai deixando marcas que poderiam ser interpretadas como o fio condutor de seu pensamento sobre as emoções. E isso que veremos a segui.

Em uma de suas conferências denominada de “As emoções e seu desenvolvimento na infância”, Vigotski evidencia seu interesse pelas questões emocionais que acompanham o desenvolvimento do ser humano. Nesse trabalho Vigotski faz uma revisão crítica sobre os principais trabalhos realizados nessa área, por diversos pesquisadores em diferentes países, deixando indícios de sua concepção sobre emoções.

Vigotski inicia sua conferência tecendo ríspida crítica a Darwin por limitar a questão emocional aos aspectos biológicos. Em seu trabalho, “A origem dos movimentos expressivos do homem”, “estabelece uma conexão geral entre as emoções do homem e as reações afetivas e instintivas correspondentes que se observam no reino animal” (1998, p. 80).

Segundo Vigotski, Darwin em seu trabalho sobre a evolução e a origem dos movimentos expressivos humanos, manifesta expressivamente sua ideia evolutiva fundamental, afirmando “que os sentimentos do homem que eram considerados como o “sancta sanctorum” interior da alma humana, são de origem animal, assim como o homem em sua totalidade” (1998, p.80). O que nos permite a compreensão de que as reações emocionais no trabalho de Darwin estavam condicionadas ao ser biológico.

Nessa época, a psicologia inglesa, que esteve sob o poder do pensamento escolástico e, sob fortes tradições religiosas medievais, acabou por abrigar com tamanha astúcia e simpatia à ideia de Darwin, exposta em seus estudos, nos quais expunha que “as paixões terrenas do homem, suas inclinações egoístas, suas emoções, relacionadas com as preocupações concernentes ao seu próprio corpo são, na verdade, de origem animal” (VIGOTSKI, 1998, p. 80).

Essas ideias darwinistas longe de provocar a ira dessa psicologia, foram por ela incorporadas para explicar e exaltar seu propósito agora embasado pela pesquisa científica de Darwin - o dualismo entre corpo e alma, diz o autor acima referido.

Para Vigotski, essas ideias de Darwin fazem florescer e ganhar impulso duas correntes para as quais se dirigiu o trabalho do pensamento psicológico, sendo que uma delas dava continuidade à teoria Darwinista, conduzida por uma série de psicólogos seguidores de Darwin, entre os quais podemos citar Spencer e Ribot – que ampliando os conceitos sobre a origem biológica das emoções humanas, a partir das reações afetivas e instintivas dos animais (1998, p.80), deu origem à teoria das emoções nomeada de “teoria dos rudimentos”.

Do ponto de vista dessa teoria,

os movimentos expressivos que acompanham nosso temor são considerados, segundo uma conhecida expressão, restos rudimentares de reações animais na fuga e na defesa, e os movimentos expressivos que acompanham nossa ira são considerados restos rudimentares de movimentos que acompanham, em outros tempos, a reação de ataque de nossos antepassados animais (VIGOTSKI 1998, p. 81).

Os movimentos expressivos humanos, assim, conforme citação acima, passaram a ser considerados retrospectivamente. Nas palavras de Ribot, segundo Vigotski, “as emoções são o único setor da psique humana, o estado dentro do estado que só pode ser compreendido retrospectivamente” (1998, p.81). As emoções são compreendidas sob o ponto de vista de heranças bem distantes da nossa origem animal, restos rudimentares que se impõem e se manifestam no homem sem maiores necessidades e importância.

A ideia de Ribot versava que as emoções são uma “tribo agonizante” ou os “ciganos de nossa psique”. Esse autor e seus seguidores cultivavam a certeza de que as emoções chegariam, muito brevemente, a desaparecer, pois a evolução do homem o elevaria a um nível racional e lógico em que as emoções não seriam necessárias e assim, extintas.

Para Vigotski, a única conclusão a que chegaram essas teorias psicológicas era de que “as reações afetivas do homem são restos de sua existência animal, restos infinitamente debilitados, em sua manifestação exterior e desenvolvimento interno” (1998, p, 81). Dessa forma permite-se a compreensão de que a evolução das emoções tendia para baixo, se encontravam em declínio, passando-se agora à valorização do homem lógico-racional. Assim, se comparássemos o animal e o homem, a criança e o adulto, e finalmente o homem primitivo e o homem culto, veremos que, “à medida que avança o desenvolvimento, as emoções passam a ocupar o último lugar” (1998, p. 81). Tem-se dessa forma um homem racional, livre de reações emocionais, de lembranças indesejáveis de suas origens.

Uma teoria que estabelecia como diagnóstico indiscutível, segundo Vigotski, que “o homem do futuro será um homem carente de emoções que deverá alcançar, de fato, o final lógico e perder os últimos elos que restam da reação que teve um certo sentido na etapa primitiva de sua existência” (1998, p. 81). Fica evidente para Vigotski, que a psicologia avançou consideravelmente nos estudos sobre a reação emocional dos animais e a evolução das emoções no mundo animal, deixando de lado as questões relativas que constitui as particularidades específicas das emoções do homem, ou seja,

para Vigotski (1998, p.82), “em vez de esclarecer como se enriquecem as emoções na infância, a teoria dos rudimentos mostrava, pelo contrário, como se reprimem, se debilitam e se eliminam as descargas emocionais imediatas, próprias da infância precoce”. A ênfase, nesses estudos, era atribuída, segundo Vigotski, à extinção das reações emocionais, considerando-se que não importava para essa psicologia a investigação do papel das emoções no desenvolvimento humano.

Essa psicologia, como bem nos mostra Vigotski, procurava explicar as variações sofridas pela força da emoção desde o homem primitivo até a atualidade, na qual toda trilha do desenvolvimento era considerado como continuação direta da evolução e consistia no seguinte: “a medida em que o desenvolvimento da psique humana foi avançando, as emoções retrocederam”, o que para Ribot foi “a gloriosa história da morte de todo um setor da vida psíquica” (VIGOTSKI, 1998, p. 82).

No entanto, diante do avanço de pesquisas experimentais, essas ideias de exclusão, extinção da vida emocional se mostraram fragilizadas e insustentáveis. Vigotski analisou criticamente as teorias de James e Langue, que se propunham encontrar a fonte da vitalidade das emoções no próprio organismo do homem indo, além da teoria dos rudimentos. Em seus trabalhos, julgaram encontrar essa fonte da vitalidade nas reações orgânicas que acompanham os processos emocionais do ser humano.

Para os psicólogos anteriores a James e Langue, o processo emocional se desenvolvia obedecendo a sequencia de: percepção, sentimento, expressão, ou seja, primeiro um acontecimento externo ou interno provoca uma emoção, em seguida a sensação da própria emoção, em sequencia se dá a reação do próprio corpo que afetado pelas situações primeiras se expressam através de reações orgânicas. Contrário a isso, James e Langue analisavam que logo após o sujeito perceber determinado evento, ou estímulo do ambiente, surgiam mudanças orgânicas provocadas de forma reflexa (vasomotoras, viscerais-produzidas nos órgãos internos). (VIGOTSKI, 1998)

Essas mudanças eram percebidas pelo sujeito, e a percepção das reações orgânicas é o que define a base das emoções. Nessa teoria de James e Langue dois pontos são analisados, primeiro por apresentar uma fundamentação científica natural, biológica, às reações emocionais, depois pela carência dos defeitos incapazes de explicar o porquê das emoções não fazerem falta ao sujeito.

Como se sabe, essa teoria de James e Langue foram duramente criticadas por seu “materialismo”, pois, “queriam reduzir os sentimentos do homem ao reflexo, em sua consciência, dos processos orgânicos que ocorriam em seu corpo” (VIGOTSKI, 1998,

P.84). James se defendia afirmando que “minha teoria não pode ser de modo algum denominada ‘materialista’” (p.84). E segundo Vigotski, não o era mesmo, ainda que em alguns momentos se utilizasse do materialismo espontâneo, conduziu resultados contrários ao materialismo, já que na teoria das emoções divide-se as funções superiores e inferiores.

Segundo Vigotski, James intensifica ainda mais a defesa de sua teoria, atacada pelos psicólogos escolásticos ingleses, afirmando que “só tem origem orgânica as emoções inferiores, herdadas pelo homem de seus antepassados animais”, citando como exemplo, o terror, a ira, o desespero, a fúria, o que não se estende as emoções superiores, definida por ele de “sutis”, que são: o sentimento religioso, o sentimento de amor do homem pela mulher, a sensação estética.

James explicitava fervorosamente sua concepção dualista e dicotômica das emoções quando apresentou em sua teoria a separação das emoções em inferiores e superiores, particularmente o campo intelectual, antes despercebido pelas pesquisas experimentais. E como efeito desse dualismo,

Todas as emoções, todas as sensações diretamente entrelaçadas em nossos processos de pensamento e que são parte inalienável do processo integral dos raciocínios, eram diferenciadas por ele dos fundamentos orgânicos, e considerava-os como um processo *sui generis*, isto é, como um processo de um gênero e de uma natureza totalmente distintos (VIGOTSKI, 1998, p. 85).

James, sendo um pragmático, segundo Vigotski, interessava-se muito pouco pela questão natural daquilo que se propunha a estudar, afirmando que para os interesses práticos da sociedade, o suficiente seria conhecer a diferença que a pesquisa empírica encontra entre as emoções superiores e inferiores. Ao pôr em evidencia a emoções inferiores em origem orgânica e não conseguindo explicar a origem das emoções superiores, James abre espaço, segundo Vigotski, “para a criação de toda uma série de teorias metafísicas da doutrina das emoções” (1998, p. 86), o que ocasionou em retrocesso da teoria de James e Langue em comparação à teoria de Darwin.

Se o objetivo de James e Langue era salvar as emoções, mostrando que não se tratava de uma “tribo agonizante”, como defendia Ribot, não conseguiu nada mais do que atrelar as emoções aos órgãos mais invariáveis, mais baixos no desenvolvimento histórico da humanidade – os órgãos internos que, segundo ele, são os verdadeiros mensageiros das emoções, critica Vigotski (1998).

Essa teoria, segundo Vigotski, “separava as emoções da consciência e colocava um ponto final no realizado anteriormente” (1998, p. 86).

Se para Ribot, como afirma Vigotski, as emoções são um estado dentro de outro na psique humana, ou seja, as emoções consideradas de modo isolado, separadas do conjunto global, de todo o resto da vida psíquica do homem, a teoria de James e Langue intensificam essa teoria afirmando que “enquanto cérebro é o órgão do pensamento humano, o das emoções são os órgãos vegetativos internos”, (1998, p. 86). O que ocorre dessa forma é o traslado da emoção do centro para a periferia. Dessa forma, James e Langue retraem ainda mais as possibilidades de desenvolvimento da vida emocional.

Portanto, segundo Vigotski, James e seus seguidores, retorna à concepção idealista fundamental das emoções, afirmando que no decorrer do período histórico de evolução da humanidade se aprimoraram e se alargaram os sentimentos humanos superiores desconhecidos pelos animais.

De um lado, a valorização pelo espiritual de uma série de emoções superiores e de outro, a valorização das emoções inferiores, puramente orgânicas, de valor fisiológico. Teorias que ousaram apresentar soluções para explicar o desenvolvimento das emoções no ser humano, mas que acabaram por deixar entre linhas a vida emocional em suas mais diversas riquezas, argumenta Vigotski.

As críticas de Vigotski, tecidas às teorias de Darwin e James e Langue, evidenciam a sua discordância em relação à maneira como a questão emocional vinha sendo apresentada pelos mesmos, deixando transparecer sua compreensão da vida emocional como parte indispensável e indissociável da vida psíquica.

Dando continuidade a sua Conferencia, Vigotski realizou uma análise dos trabalhos experimentais realizados por Canon com gatos, cachorros e outros mamíferos para explicar o desenvolvimento das emoções e, com a ajuda de métodos de pesquisas complicados, envolvendo os processos de extirpações, intoxicações artificiais para demonstrar experimentalmente que os efeitos de fúria, ira, terror, causam nesses animais mudanças de humor profundo, pautadas nas reações das glândulas de secreção interna, mais especificamente nas cápsulas suprarrenais, ou seja, todos os órgãos internos sofrem alterações do sistema visceral, portanto, cada emoção está diretamente ligada às mudanças ocorridas no organismo.

Só que, segundo Vigotski, já em seu primeiro trabalho, Cannon acaba tropeçando em um fato de extrema importância. Ao descrever emoções tão diferentes como a fúria, o terror, o medo, a ira como tendo a mesma expressão orgânica e, ao negar a

especificidade das expressões corporais para cada tipo de emoção e a estrutura de sua expressão corporal, acaba reforçando a teoria de James de que “as emoções são o reflexo em nossa consciência de mudanças orgânicas” (1998, p. 89), seus experimentos não conseguiram ir além daquilo já determinado por James e Langue, permanecendo a emoção condicionada às reações orgânicas.

Segundo Vigotski, Cannon dá continuidade aos seus experimentos, nos quais era subtraída dos animais grande parte do sistema nervoso simpático, retirando-lhe o tronco dos nódulos simpáticos, evitando dessa forma qualquer reação de caráter orgânico. Para esse experimento Cannon usa duas gatas, em que de uma fora retirado o sistema nervoso simpático e da outra não. O resultado ao qual chegou Cannon foi de que as duas gatas se comportaram da mesma forma em diversas situações ao qual foram colocadas.

Resultado estes obtidos por Cannon que veio refutar a afirmação de James de que é possível a subtração mental dos sintomas das emoções. Cannon mostrou que apesar da subtração, as reações emocionais persistiram e, além disso, verificou que nos animais, se podem provocar essas mudanças orgânicas sem o aparecimento de determinadas emoções, ou seja, “se provocarmos uma expressão externa, que acompanha uma emoção, esta aparecerá” (VIGOTSKI, 1998, p. 91).

Segundo Cannon, na avaliação de Vigotski, o que ocorre, ao longo do desenvolvimento humano não é a própria morte da emoção, mas de seus componentes instintivos. Para ele, “o papel das emoções na psique humana é outro; isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo” (VIGOTSKI, 1998, p. 94), o que o leva à afirmação de que esses estudos promoveram o deslocamento do centro da vida emocional, uma transferência do núcleo da vida emocional da periferia para o centro. Mostrou que o substrato real, os portadores reais dos processos emocionais não são os órgãos internos da vida vegetativa, nem mesmo os mais antigos no aspecto biológico, revelando ainda:

Que o substrato material das emoções não é mecanismo extra cerebral, um mecanismo que se acha fora do cérebro humano, graças ao que se criou a doutrina das emoções como um estado à parte dentro de toda a psique, mas que é constituído por um mecanismo cerebral. Ligou o mecanismo das emoções com o cérebro, e esse deslocamento do centro da vida emocional dos órgãos da periferia para o cérebro incorpora as reações emocionais ao contexto anátomo-fisiológico, que os relacionam estritamente com o resto da psique humana. (VIGOTSKI, 1998, p. 94-95),

Isso, segundo Vigotski, evidencia o que havia sido descoberto por outros pesquisadores, ou seja, a estreita relação de dependência entre o desenvolvimento das emoções e o de outros aspectos da vida psíquica do homem. De modo geral, esse trabalho, segundo Vigotski, levou a cabo, no campo da psicologia, algo parecido ao que fora desenvolvido por Cannon e seus seguidores no campo da psicofisiologia das emoções: o deslocamento da teoria das emoções da periferia para o centro. Se a psicofisiologia considerava o mecanismo das emoções não como extra cerebral, mas como cerebral, se esta mostrou que as reações emocionais dependiam do órgão que dirigia todas as demais reações relacionadas com a psique do homem, o trabalho psicológico, da mesma forma, pôs fim à doutrina da vida emocional do homem como “um estado dentro de outro”.

Todas essas descobertas de ordem comparativas e dependentes se revelaram aos pesquisadores em seus experimentos, quando em seus estudos sobre a vida emocional começam a perceber a impossibilidade da situação criada por James e Langue ao dividir as emoções em superiores e inferiores.

Segundo Vigotski, Freud, ao analisar a psicopatologia da vida emocional interfere negando que o mais importante no estudo das emoções fosse os componentes orgânicos que as acompanham, o que levava o mesmo a rejeitar a psicologia orgânica de James e Langue que ao estudar os órgãos nos quais se manifestam as emoções, deixam de lado a emoção enquanto constituinte da vida humana.

A inquietude e a insatisfação de Vigotski, frente a essas teorias se davam justamente por estudarem e compreenderem as emoções como sendo natural, sem ligação alguma com o contexto histórico cultural e a dinâmica interativa da vida, como se o social nada tivesse a acrescentar nas emoções. Mas é justamente aí, no social, que estaria à essência da emoção; é aí que “os processos emocionais ganhariam sentido e significações” (1998, p. 96).

Seguindo em frente em sua conferência sobre as emoções e seu desenvolvimento na infância, Vigotski, volta sua discussão para o trabalho de Adler e sua escola demonstrando que, no que diz respeito à emoção, esta não se relaciona somente com a situação instintiva em que se manifesta como ocorre de fato nos animais, mas é também um dos momentos em que ocorre a formação do caráter. Evidenciou ainda, que “por um lado, os conceitos gerais do homem sobre a vida, a estrutura do seu caráter, se veem refletidos num determinado círculo da vida emocional e, por outro, são determinados por estas sensações emocionais” (1998, p. 97).

De acordo com Vigotski, esse novo olhar para o caráter e as emoções levou à doutrina das emoções a se transformar numa parte inseparável e central da doutrina do caráter humano, contrário à concepção que definia emoção como uma “tribo agonizante”. Agora, emoção está diretamente relacionada aos momentos de formação do caráter, ou seja, com os processos de organização e formação da estrutura psicológica fundamental da personalidade.

Em seu trabalho, Buhler, segundo Vigotski, do ponto de vista experimental fez pela psicologia infantil atual muito mais do que outros, principalmente no que diz respeito às reações emocionais e o lugar que elas ocupam em relação aos diferentes processos psíquicos. Partindo da crítica de Freud sobre a vida emocional, Buhler direciona sua atenção não só ao fato de que na fase inicial do desenvolvimento a vida psíquica e a atividade da criança não estão definidas unicamente pelo princípio do prazer, mas também na infância esse prazer que leva a criança a realização de qualquer situação, “migra, vaga, muda de lugar dentro do sistema de outras funções psíquicas” (1998, p. 97).

Em sendo assim, Buhler, ainda segundo Vigotski, divide o desenvolvimento do comportamento em três fases: o instintivo, o adestramento e o intelecto. Em seus experimentos utilizou-se dos jogos infantis para mostrar que o momento do prazer muda à medida que a criança se desenvolve, transformando sua maneira de se relacionar com os fatos e situações.

Buhler denominou o primeiro estágio do prazer de “Endlust”, isto é, o prazer final, que caracteriza os processos instintivos ligados às necessidades fundamentais da criança como a fome e a sede que, em si mesmas, são sensações desagradáveis. Expressões iniciais de prazer são percebidas na criança à medida que começa a satisfazer suas necessidades, mas à medida que culmina o ato instintivo, o prazer final se manifesta, portanto, a sensação emocional se encontra no final da atividade instintiva, o que leva Buhler a concluir que “no plano da vida instintiva, pertence à emoção e, concretamente, à emoção do prazer esse papel final resolutório” (VIGOTSKI, 1998, p. 98).

O segundo estágio, classificado por Buhler de “prazer funcional”, se manifesta na forma precoce dos jogos infantis. Nesse estágio, o que causa prazer à criança não é o final da situação e sim todo o processo, o que segundo ele, provocou o deslocamento do prazer final para o conteúdo, para seu funcionamento, ou seja, a ação em todos seus momentos desperta o prazer na criança.

Seus experimentos se estendem também para a alimentação da criança que começa a experimentar o prazer não só na medida em que sacia e mata sua sede, mas em todo processo da alimentação, o que leva Bhuler a afirmar que “o nascimento do prazer imediato está localizado não no afeto final, mas no próprio processo da atividade” (VIGOTSKI, 1998, p. 98).

O terceiro estágio definido por Bhuler foi de “antecipação do prazer”, a sensação emocional aparece no começo do próprio processo, aqui nem o resultado e nem tampouco a efetivação da ação compõem o ponto central das reações emocionais da criança e, sim quando este ponto central se arrasta para o começo. Essas peculiaridades diferenciam os processos do jogo criativo, das adivinhações, da resolução de algum problema, pois a resolução é encontrada pela criança que manifesta extrema alegria e depois coloca em prática o que encontrou, mas o resultado ao qual vai chegar já não lhes desperta tamanho prazer, isso devido o prazer por ela sentido estar no início da ação e não no final ou durante o processo, dessa maneira, o próprio prazer põe em movimento a atividade realizada pela criança.

Outra conclusão a que chega Bhuler, em seus experimentos, consiste em que os processos emocionais “não são sedentários em nossa vida, mas nômade; não dispõem de um lugar determinado, fixo pra sempre” (VIGOTSKI, 1998, p. 100). Essas conclusões a que chegou Bhuler permitem a Vigotski expressar, com base em seus trabalhos como pesquisador, a seguinte questão;

Meus dados me convencem de que os progressos encontrados desde o prazer final até o prazer antecipado são um pálido reflexo da expressão de toda a diversidade possível na vida emocional, diversidade que constitui o conteúdo real do desenvolvimento da vida emocional da criança (VIGOTSKI, 1998, p. 100).

Essa conclusão a que chega Vigotski, deixa-nos perceber sua insatisfação com as teorias das emoções até aqui apresentadas, haja vista que parecem não dar conta da imensidade de riquezas que acompanham as reações afetivas do ser humano. As críticas tecidas por Vigotski a essas teorias das emoções, já delineia o caminho que pretende seguir em seus estudos sobre as emoções, um caminho que lhe permitirá olhar e compreender os processos emocionais para além do biológico, para além das funções psicológicas inferiores, um olhar a partir das relações sociais, em que procura compreender constituindo-se em sua história social e cultural.

Situações como estas que começam a serem desenhadas na teoria de Bhuler, quando demonstra a mobilidade dos processos emocionais e sua ligação com os

processos intelectuais, as emoções na teoria de Bhuler ultrapassam aquelas definições feitas pelos teóricos anteriores a ele. Para quem as emoções não permanecem imutáveis ao longo do desenvolvimento humano, mas sofrem alterações que permitem a compreensão de as mesmas se apresentam para além das determinações biológicas, ou como afirma Vigotski, as emoções estão presentes no campo dos sentidos e significados que o sujeito encontra em suas ações e relações sociais mediados pelos processos culturais.

A ênfase de Vigotski está nas funções psicológicas superiores, a capacidade do homem em ir além das limitações dos processos biológicos, atribuindo significados, nomeando suas ações e seus sentimentos, planejando suas ações, definindo e organizando passo a passo como fazer para chegar a determinado objetivo, assim como controlar a si mesmo, antecipando ou adiando determinadas reações emocionais.

Portanto, a vida psíquica, para Vigotski, vai sendo construída histórica e culturalmente nas relações sociais mediados pela cultura e pela linguagem e a emoção como parte constitutiva do sujeito também ganham sentidos e significados no contexto histórico cultural. Amar, odiar, pensar, falar etc... São sentimentos adquiridos pelos sujeitos em suas relações sociais, não são geneticamente herdados, são historicamente construídos.

Mas, o que se observa nas análises feitas por Vigotski sobre as teorias das emoções da época, é que a maioria focava nas manifestações orgânicas e desprezava os aspectos psicológicos dos processos emocionais, não conseguindo dar conta de explicar o desenvolvimento progressivo das mesmas, uma vez que estabeleciam uma ligação entre elas e os instintos animais.

Para Vigotski (1998), faltava uma perspectiva de desenvolvimento para explicar as emoções. Procurava delinear a passagem das primeiras emoções primitivas para as experiências emocionais superiores, pois, segundo ele os adultos têm uma vida emocional mais apurada do que as crianças, daí a crítica pela explicação mecanicista das emoções, centralizada apenas nos processos corporais, ignorando as qualidades superiores das emoções humanas.

Ao assumir uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções, mostra que não há uma redução ou desaparecimento das mesmas, mas, na verdade apresenta a existência de um deslocamento dos instintos para o plano do simbólico, da significação e do sentido. Admitindo ainda que a manifestação das emoções parte da herança biológica, mas juntamente com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela

perde seu caráter instintivo abrindo espaço a um nível mais complexo da atuação do ser humano, consciente e autodeterminado.

Vigotski traz um enfoque histórico cultural, afirmando que “a atividade humana é explicada com referência às influências sociais e culturais e pela reconstituição de seu desenvolvimento histórico na filogenia e na ontogenia” (apud VAN DER VEER e VALSINER, 1996, P. 386). O que não significa que Vigotski desprezasse os argumentos das explicações mecanicistas e biológicas, mas mostrava a necessidade de submetê-las a análise histórico-cultural, para tratar dos processos psicológicos superiores. Van Der Veer e Valsiner (1996) destacam que Vigotski “tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância, por seu ambiente cultural e social” (386).

Vigotski (1998) referindo-se ao seu próprio trabalho como pesquisador finalizou: “meus dados me convencem de que os progressos encontrados desde o prazer final até o prazer antecipado são um pálido reflexo da expressão de toda a diversidade possível na vida emocional, diversidade que constitui o conteúdo real do desenvolvimento da vida emocional da criança” (100).

Essa conclusão de Vigotski deixa claro sua insatisfação diante das teorias das emoções. Ao analisar e criticar essas teorias, Vigotski vai delineando o lugar e as ferramentas teóricas utilizada por ele, em que evidenciava em sua crítica a sua afinidade a uma teoria das emoções em uma perspectiva monística, dialética e que levasse em consideração o curso do desenvolvimento histórico cultural.

Compreender segundo ele a vida psíquica entrelaçada entre os aspectos afetivos e intelectuais, um caminho que lhe permitiria olhar e compreender os processos emocionais e afetivos para além do biológico, para além das funções psicológicas inferiores, aquelas de origem orgânica, naturais. Segundo ele o humano está nas funções psicológicas superiores constituídas e transformadas pela cultura e pelo processo histórico.

A importância de trazer toda essa discussão para esse trabalho deve-se a necessidade de mostrar como foi sendo construída a teoria de Vigotski sobre as emoções no qual este trabalho está ancorado. Mostrar a vida emocional e afetiva como constitutiva de um todo um processo enraizado na cultura e nas relações sociais.

Indícios das questões afetivas dada pela significação e pelos sentidos são percebidos na teoria de Buhler, e o aprofundamento dessa discussão é o que constitui o tópico seguinte, tendo como base os trabalhos de Vigotski (2005, 2007), Pino (mimeo) e Falabelo (2005), com o objetivo é mostrar os caminhos e definições das questões relativas à afetividade.

A afetividade como constitutiva de toda e qualquer ação humana.

Embora Vigotski e colaboradores no tenham trabalhado especificamente as questões afetivas, elas não estão ausentes do humanismo que caracteriza essa perspectiva. Embora, não tenha conseguido concluir sua teoria, dado sua morte prematura, deixou importantes contribuições para se pensar a questão da afetividade como uma dimensão profundamente inserida na vida em sociedade. Ao falar sobre a relação eu-outro ele traz toda uma discussão sobre a importância do outro no desenvolvimento humano. Sendo que segundo afirmação de Pino (mimeo) “o componente essencial da vida afetiva é o desejo do desejo do outro”, como lembra Lacan (1996). A afetividade se faz ver ainda na questão da subjetividade, da mediação social, das relações sociais internalizadas e das funções psicológicas. Todas essas questões trazem ainda que implicitamente a questão emocional e afetiva.

Vigotski (2005) evidencia em seus estudos a questão da inter-relação entre afeto e cognição, apontando que,

a sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de “pensamentos que pensam a si próprios”, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa (VIGOTSKI, 2005, p. 09).

A possibilidade de dissociar afeto e cognição inexistente, pois, não podemos pensar o pensamento desligado de tudo que o move, de tudo que o impulsiona a ser. Um pensamento sem significado é incapaz de modificar qualquer coisa na vida das pessoas, algo misterioso, inexplicável como aponta Vigotski (2005, P. 09). Seria como expor algo sem sentido, sem significado, sem influência no desenvolvimento do ser humano.

Nessa visão, criticada por Vigotski ocorre “a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos afetivos de outro” (1992, p. 76). Considera-se,

assim, que essa visão dualista de homem, como um ser dividido entre racional/emocional, corpo/mente, afeto/cognição, que tem servido como base para os estudos sobre o comportamento humano há séculos, tem impedido uma compreensão do ser humano em sua totalidade.

Segundo Vigotski, a esse respeito diz que,

fecham-se as portas à questão da causa e origem de nossos pensamentos, uma vez que a análise determinista exigiria o esclarecimento das forças motrizes que dirigem o pensamento para esse ou aquele canal. Justamente por isso, a antiga abordagem impede qualquer estudo fecundo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre afeto e a volição (2005, p. 9).

Desconsiderar a relação entre os aspectos afetivos e os aspectos intelectuais, seria segundo o autor, impedir a compreensão da causa e da origem dos nossos pensamentos, o que leva o sujeito a pensar, como surgem os pensamentos, relacionados a que, como são influenciados e pelo que, exigências para esclarecer as forças motrizes que dirigem o pensamento do homem em todos os momentos de sua existência, algo que se tornava impossível na abordagem antiga, justamente por impedir qualquer estudo que permitisse uma compreensão acerca da influência do pensamento sobre o afeto e a volição.

Como já se discutiu no tópico anterior, Vigotski, em seus estudos, tentou ainda, mostrar que a criança incorpora signos e instrumentos culturais através da linguagem e, em sendo assim, “os processos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância, por seu ambiente cultural e social” (VAN DER VEER E VALSINER, 1996, p.386).

Essa interpretação de Van Der Veer e Valsiner, nos leva à compreensão de que, para Vigotski, a vida psíquica é constituída em nossas relações sociais mediada pela cultura e pela linguagem, assim como nossos afetos e nossas emoções, que nos constituem influenciando nossas ações, nossos pensamentos dando cor e sabor a tudo que fazemos e dizemos.

Assim, a leitura acima do pensamento de Vigotski parece encontrar respaldo no próprio autor quando o mesmo diz que: “o desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surgem uma nova ordem e novas conexões” (2004, p. 127). O fato de se pensar coisas que estão fora do sujeito, não as altera em nada, mas o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com nosso intelecto e outras instâncias, altera em muito a nossa vida psíquica ou nas palavras do próprio autor:

Nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos da fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre a mesma coisa, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apesar de que nele reste sem dúvida certo radical biológico, em virtude do qual surge a emoção. (VIGOTSKI, 2004, p.127)

A citação acima, relacionando ciúmes e conceitos maometanos, parece um exemplo da preocupação de Vigotski em estabelecer um vínculo social e cultural às manifestações afetivas e emocionais dos sujeitos, e, principalmente, chamando a atenção para o caráter histórico e contextualizado da vida emocional e afetiva.

Ainda sobre a citação acima, deve-se ressaltar que Vigotski, ao valorizar ou buscar estudar e compreender a dimensão afetiva e emocional no plano da historicidade e das relações sociais e culturais, não deixa de reconhecer o suporte biológico daquela dimensão, ao chamar a atenção para um “certo radical biológico” que as constitui.

Desta forma, diz ele: “as emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções” (2004, p. 127). Depreende-se, assim, que para Vigotski, as emoções e os afetos têm sua origem na trajetória do desenvolvimento histórico, assumindo qualidades complexas e específicas que as diferenciam de emoções instintivas relacionadas à herança biológica do homem. Portanto,

Não existem sentimentos que, por causa de um privilégio de nascimento, pertencem à classe superior, e ao mesmo tempo outros que, por sua própria natureza, podem ser considerados entre a classe inferior. A única diferença é uma diferença em riqueza e complexidade e todas as nossas emoções são capazes de ascender todos os passos de nossa evolução sentimental (apud VAN DER VEER E VALSINER, 1996, p.385).

As manifestações afetivas emocionais não fazem parte desse sistema que divide a sociedade em classes, pois, independentemente da posição econômica e social assumida eles se manifestam, e a única diferença existente entre ambos é que cada um é expresso da maneira como foi aprendido nas suas relações com o outro no seu meio sócio histórico.

A maneira como manifestamos esses ou aqueles sentimentos, – compreendidos como partes da complexa vida afetiva e emocional – é histórico, social e culturalmente construído, eis o que se depreende das discussões realizadas por Vigotski sobre esse campo de conhecimento.

A seguir, vamos apresentar, brevemente, as contribuições de A. Pino, um grande estudioso e intérprete dos escritos vigotskianos, especialmente àqueles relativos ao desenvolvimento da vida afetiva e emocional do ser humano. Tomaremos como base um texto mimeografado cujo título é: *Afetividade e vida de relação*. Ressalte-se que esse texto tem sido utilizado como referência em muitos trabalhos acadêmicos. A opção de trazê-lo aqui se deve a sua riqueza conceitual e analítica, indispensáveis para a fundamentação da temática que estamos abordando.

Pino (mimeo) em seu trabalho denominado “Ontogênese da relação humana”, expõe a dificuldade de conceituação dos processos afetivos, afirmando que “trata-se, com efeito, de experiências subjetivas que traduzem a maneira como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele” (p. 128), mas que embora essas experiências estejam impregnadas no sujeito definindo todos os seus atos, elas não são acessíveis de maneira direta, não são fáceis de serem definidas justamente pela complexidade que marca a vida do homem.

Segundo Pino (mimeo), a natureza subjetiva dos fenômenos afetivos não os torna independentes da intervenção do meio sócio cultural, muito pelo contrario,

A inserção num determinado grupo cultural torna a criança o objeto de um processo educativo que implica, entre outras coisas, a aquisição das funções psicológicas e dos padrões culturais de comportamento próprios desse grupo. Nesse sentido, o homem é educado não apenas para pensar e agir dentro desses padrões, mas também para sentir, reagir de acordo com eles. A aquisição dos padrões culturais do grupo é considerada uma exigência da vida social. Isso quer dizer que os integrantes de um mesmo grupo cultural têm referências comuns para interpretar as experiências afetivas dos outros membros do grupo, o que não impede, porém, que tais experiências sejam pessoais e diferenciadas (p.128).

De acordo com autor acima, a subjetividade dos fenômenos afetivos não rompem com o meio sócio- cultural, pois um elo ainda maior é estabelecido já que, inserido em determinado grupo, será levado a se apropriar dos valores, crenças, costumes, linguagem própria desse grupo. Seus pensamentos, suas ações vão estar sempre acompanhadas pelas influências recebidas nas suas relações sociais estabelecidas com seu grupo. Daí o autor referido afirmar que nesse sentido, o homem é

levado não só a pensar e agir de acordo com os padrões estabelecidos, mas também sentir e reagir de acordo com eles, isso por que as relações sociais é que determinam nossas ações, nossos afetos, nossas emoções, nossa maneira de ser e estar no mundo.

Em sendo assim, a aquisição dos padrões culturais do grupo torna-se uma exigência da vida social, pois é nesse contexto que se vai aprender a ser humano: gestos aleatórios da criança ganharam sentidos e significados; as primeiras palavras serão aprendidas e pronunciadas; conceitos serão ensinados e apropriados para que assim possamos ir construindo a subjetividade. Mas, nesse convívio sócio interativo podem surgir conflitos, pois o fato de estar inserido num grupo e viver com os padrões estabelecidos, e ter referenciais comuns para interpretar as experiências afetivas dos outros membros, isso não impede ao sujeito que essas experiências sejam pessoais e diferenciadas do restante do grupo.

Para o autor, essa rejeição pelos padrões culturais de maneira total ou parcial e uma apropriação deficiente desses protótipos culturais pode representar o isolamento afetivo do sujeito comprometendo dessa forma sua vida social. Portanto, as experiências afetivas ao expressarem atreladas às tendências pulsionais do sujeito e aos padrões culturais do grupo, podem gerar conflitos, anunciando as possíveis contradições entre ambos. Conflitos estes que, segundo Pino (mimeo), atribui às relações sociais uma dimensão dramática, motivo de desajustes sociais e psicológicos.

A vivência afetiva segundo ele constitui uma das mais importantes dimensões do psiquismo humano, ainda que não possa separá-la das outras dimensões humanas, atribui a todas as qualidades do humano o que diferencia o homem dos outros animais.

A importância dos fenômenos afetivos narrados por muitos autores vai de encontro com as dificuldades encontradas pelos mesmos em conceituá-los e defini-los. Segundo Pino (mimeo), na literatura psicológica de origem latina, como na francesa, utiliza-se o termo afetividade sem necessitar de suas imediações conceituais. É tido como algo vago, carregado de repercussões individuais, praticamente inexistente na literatura de origem anglo-saxônica que se utiliza do termo emoção para referir aos fenômenos afetivos.

Pino observa que embora Vigotski e colaboradores, como Luria, Leontiev e etc., autores da abordagem histórica-cultural, não apresentem definições mais conclusivas sobre afetividade, isso não significa que essa temática esteja ausente do humanismo que caracteriza essa perspectiva. Ela se faz presente em Vigotski ao discutir a relação eu-outro, no conceito de mediação social, relações sociais internalizadas, para definir as

funções psicológicas superiores. Conceitos e definições que se apresentam como a essência da concepção social e cultural do homem e que distingue essa vertente teórica de outras que tem o desenvolvimento como objeto de estudo.

O termo afetividade, segundo Pino, indica muito mais uma qualidade do comportamento humano do que uma função psíquica, como o pensamento e a linguagem, pois como já mencionado anteriormente, os fenômenos afetivos representam a modo como os fatos refletem na natureza sensível do ser humano, determinando nele inúmeras e diferentes reações matizadas que definem seu modo de ser no mundo e, dentre os acontecimentos que atinge e transforma o comportamento do sujeito, podemos mencionar as atitudes e as reações do outro a seu respeito.

Dessa forma, afirma Pino (mimeo),

Parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam, preferindo a forma adjetivada à forma substantiva do termo. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações etc.) um sentido afetivo (p. 131).

Conforme a colocação do autor, as reações afetivas estão diretamente ligadas às relações sociais e as experiências adquiridas. É nesse contexto que ela se manifesta determinando o comportamento humano, são as relações sociais que conferem sentido e significado a vida humana, determinam nossa maneira de ser e viver no mundo. Faz-se presente em todos os lugares, em todos os momentos, em todas as situações vivenciadas, e nessa imensidão de situações a afetividade se faz ver na maneira como reagimos, encaramos, interpretamos cada coisa, cada fato, o que fazemos das informações, dos conhecimentos que recebemos e o que fazemos como o mesmo [ele], como [eles] nos afetam, o que provocam em nós enquanto sujeito sócio- histórico.

Falabelo (2005), em sua tese de doutorado, em que se propõe a investigar como se interpenetram afetividade e cognição nos processos de ensino e aprendizagem baseado na abordagem histórico cultural, apresenta contribuições para se compreender as reações afetivas emocionais como parte indissociável dos processos cognitivos nas relações de apropriação dos conhecimentos escolares.

As três primeiras revisões feitas por Falabelo (2005), anteriormente, nos mostram a maneira restrita com o qual vem sendo discutida as questões afetivas no contexto escolar. O papel atribuído a mesma ainda está muito reduzida às reações de carinho, dedicação do professor para com os alunos, deixando de lado questões primordiais para que se possa dar-lhe uma abrangência maior.

A última revisão feita, já apresenta uma compreensão de afetividade mais abrangente, mais focada nas relações sociais. Uma afetividade para além do professor, para além das manifestações de carinho e atenção, uma afetividade com o conhecimento que desperta o aluno, que envolve não só o bom, o prazeroso, mas que também envolve a apatia, o autoritarismo, que também podem ser classificadas como reações afetivas emocionais, já que reagimos afetiva e emocionalmente a tudo.

E essas reações estão permeadas não só de coisas boas, envolve também as sensações desagradáveis, árduas, que nos mobiliza e nos mostra o quão diverso pode se apresentar nossas reações afetivas emocionais, o que vem contribuir para se pensar a dupla direção, ou as muitas direções quanto ao modo pelo qual somos afetados pelo conhecimento.

Nas relações com o conhecimento, essas múltiplas direções também se manifestam e fazem toda diferença no processo de ensino aprendizagem. Segundo Falabelo (2005),

[...] a afetividade atua sobre o processo de ensino – provoca uma dada configuração – e, poderia dizer, provisoriamente, que provoca mudanças no ambiente de sala de aula, estimulando, desestimulando o processo de aprender. (p. 9).

A afetividade, segundo o autor, atua diretamente sobre o processo de ensino, o que nos leva à compreensão de que sua limitação às ações de carinho, atenção e dedicação acabam encobrendo possibilidades de estudar as manifestações afetivas emocionais que se dão a ver na sala de aula, ligadas aos conhecimentos, que, dependendo da maneira como se manifeste, pode provocar avanço ou atraso no desenvolvimento das crianças.

Assim, negar as emoções e a afetividade no processo de ensino aprendizagem significa empobrecer os aspectos cognitivos, já que sem aquelas, esses aspectos se tornam vazios de significação, tornando difícil uma compreensão para além daquelas instauradas na sala de aula. A impossibilidade de separar afetividade e cognição é tamanha que, ao tentar-se fazer, provoca saturação na construção do conhecimento, um conhecimento cognitivamente desprovido de significação, que impossibilita aos sujeitos envolvidos sentirem-se de fato sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Essas reações afetivas emocionais provocam mudanças no ambiente da sala de aula, mudanças estas que podem se apresentar de forma muitas vezes determinante para o processo de aprender. Assim, Falabelo (2005) nos mostra que:

O afetivo, enquanto instância de produção de sentidos, que pode ser provocado por situações corporais imediatas ou por situações abstratas, pode ser expressa por emoções, palavras, gestos, olhares, murmúrios e silêncios. Mais do que determinante da atividade cognitiva, o afetivo é dela um mediador importante, afetando a dinâmica interativa produzida na sala de aula e as relações de ensino ali instauradas. Do mesmo modo, o desenvolvimento da cognição – entendido como processo de apropriação e elaboração da cultura, também mediatiza as transformações dos estados afetivos, sua apreensão e compreensão pelo próprio sujeito que os experimenta. (FALABELO, 2005, p.10)

Conforme destaca o autor, o afetivo, enquanto instância de produção de sentidos, pode provocar reações das mais diversas naturezas e, em cada ação dos sujeitos, se fazendo presente nos dizeres, nos gestos, nas palavras tidas muitas vezes como vazias de importância pelos educadores, mas que estão cheias de significações por quem a pronunciou. Os olhares tristes, distraídos, eufóricos, esperando em algum momento ser compreendido, os murmúrios que mostram que algo está incomodando, mas que se expresso em alto e bom som pode se transformar em problemas na classe. E mais, aqueles que não se permitem desafiar, ir contra aquela prática e se fecham num silêncio que nada e tudo têm a dizer.

São essas reações afetivas que apontam e direcionam os caminhos que serão trilhados pelos sujeitos até o aprendizado, pois, deles depende o desenvolvimento dessas crianças. É difícil pensar um ensino de qualidade separando afeto e cognição como se fossem aspectos isolados, pois, a afetividade não só está presente como se mostra e reage de imediato às ações pedagógicas. Assim, esta pode mudar os rumos, desestruturar e dificultar as relações de aprendizagem dos conhecimentos.

Para Vigotski (1997), o social não só ativa e regula as funções psicológicas do sujeito, mas dá origem a formas de comportamento totalmente novas, que surgiram no período histórico de desenvolvimento da humanidade. A vida social é, assim, a fonte do desenvolvimento da vida psíquica do sujeito.

Desta forma, segundo Falabelo, com base em Vigotski,

As formas de perceber nossas emoções, de reagir a elas e de manifestá-las, bem como a nomeação, o reconhecimento e a manifestação de nossos sentimentos e nosso controle sobre eles são históricos e mediados pelos elementos semióticos da cultura. As formas como vivemos nossos vínculos afetivos e nossas emoções configuram-se também como práticas culturais próprias a uma

determinada sociedade, a determinados momentos de sua história. (2005, p. 27).

Assim, ainda segundo a teoria Vigotskiana, somos seres humanos que vive as relações sociais, que extraímos dessas relações conhecimentos que nos permitem expressar a maneira como vemos, entendemos as coisas, o direcionamento que atribuímos as nossas ações, nossa maneira de sentir, agir, ante às situações, nossa maneira de expressar o que pensamos, nossas reações: choro, inquietações, silêncio, são determinadas histórica e culturalmente, fazem parte da nossa história, é nossa maneira de mostrar quem somos de onde viemos. Vivemos da maneira que aprendemos, com base na realidade que construímos em nossas relações, nossas histórias tem vida, tem significado, tem sentido próprio. E mais,

Dizer que as emoções são históricas significa dizer que não possuem uma natureza fixa e imutável e que tampouco pertencem a uma natureza inata dos indivíduos, mas que, como partes da vida psíquica, igualmente como esta, estão subordinadas ao processo de desenvolvimento histórico e cultural e, portanto, modificam-se, transformam-se ao longo da filo, onto e sociogênese. (FALABELO, 2005, p. 27).

De acordo com o autor acima, a sociedade é histórica, o ser humano é histórico, portanto, nossas reações afetivas- emocionais também são históricas, o que significa afirmar que por sermos históricos não permaneceremos nesse mundo de maneira inflexível, estáticos. Ao longo de todo processo de desenvolvimento vamos transformando a nós mesmos e aos outros, ressignificando nosso aprendizado.

Essas modificações e transformações, pelos quais o ser humano passa, são definidas na filogênese, (história da espécie, que define os limites e possibilidades de desenvolvimento da espécie humana), assim como pela ontogênese (a história do indivíduo e sua passagem pela vida) e a sociogênese (intimamente ligada a história cultural desses sujeitos). São o que Vigotski chamou de Planos Genéticos de Desenvolvimento, que caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano.

Ainda de acordo com Falabelo (2005),

[...] os afetos são possíveis de serem apreendidos pelo próprio sujeito e por seus interlocutores através da linguagem. É pela linguagem que nos apropriamos de conceitos com os quais nomeamos as nossas experiências, que as reconhecemos e comparamos, que fazemos nossa apreciação sobre elas e, também, que nomeamos os indícios afetivos que lemos nos outros. E, nesse sentido, as experiências afetivas são comunicáveis ao outro e compreensíveis para nós mesmos (P.28).

Assim, para Falabelo, com base na abordagem histórica cultural do desenvolvimento, é pela linguagem que o sujeito toma consciência de si e de sua realidade, reflete sobre ela, transformando-a e se transformando enquanto sujeito sócio histórico. De posse da linguagem, nomeamos o mundo, expressamos nossos pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos, nos apropriamos de conceitos, ferramenta que nos possibilita nomear nossas ações, dando sentido ao que pensamos e fazemos.

Os afetos são aprendidos em nossas relações, através da linguagem, a maneira como reagimos é determinada pela nossa maneira de interpretar as coisas, os sentidos e significados que encontramos nas palavras determinam o tipo de reação que teremos. Isso fica perceptível quando Pino apresenta que

os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. [...] o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam, pois, são as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações etc.) um sentido afetivo. (apud, FALABELO, 2005, p. 34).

Nossas reações afetivas, de acordo com essa abordagem, devem ser entendidas como reações aos acontecimentos que chegam até nós, a maneira como nos são apresentadas e os impactos que causam à nossa natureza humana; nossas ações são determinadas justamente pela realidade que marcam nossas vidas, essa realidade pode ser buscada na maneira própria que temos sobre as coisas, sobre os lugares e as situações, ou seja, todas nossas reações dependem do sentido afetivo que atribuímos a elas. Nada permanece infrutífero, tudo nos causa reação e afeta nossa subjetividade.

Para Falabelo (2005), diversas são as formas de expressão das situações afetivas, os gestos, as palavras, entonações, movimentos, expressões corporais e até mesmo o silêncio, são maneiras próprias de expressarmos nossos sentimentos, nossas emoções. Não reagimos à nada, reagimos à alguma ação, a algum acontecimento que, chegando a nós, nos causa reações afetivas emocionais, que tanto podem ser de acordo ou desacordo, e esses modos de reagirmos foi construído ao longo de nossas relações sociais, à medida que na, relação com o outro e pela palavra do outro, fomos construindo nossa subjetividade, nosso próprio olhar, nossa própria opinião e nossa maneira própria de decidir o que nos afeta.

Ainda segundo Falabelo (2005),

Diferentemente dos animais, em quem a emoção é de ordem estritamente orgânica, nossos estados emocionais e sua expressão são modulados em seu funcionamento por signos, dos quais nos apropriamos nas relações sociais vividas. Internalizados, ou seja, reconstruídos internamente, esses signos nos constituem e configuram nossa singularidade – nossa consciência, em termos cognitivos, afetivos e valorativos. Como indivíduos não nos aproximamos dos objetos de conhecimento, apenas como um ser de cognição, mas como um ser em sua totalidade, feito de afetos, racionalidade, emoção, valores, imaginação (p.29).

Conforme destaca o autor acima, não nos aproximamos dos objetos usando apenas nossos aspectos cognitivos, atribuímos a esses objetos toda uma carga de afetos e emoções que vão influenciar nosso comportamento diante desses objetos. A maneira como reagiremos depende das nossas relações sociais vividas; nosso modo de ver, compreender, aceitar, rejeitar as coisas é definido pela maneira como aprendemos a agir e reagir, ações estas adquiridas no meio social no qual estamos inseridos, nas nossas relações com o outro.

Ainda que se pense e se acredite que os afetos não incluem exclusivamente as ações de aceitação, daquilo que é bom, ver o afeto como limitado às ações apenas de carinho e atenção pode esconder suas faces, como se nos referimos acima. Reagimos afetivamente a tudo, mas não só aceitando, concordando com tudo, mas também de maneira a rejeitar, a negar o que nos está sendo colocado. Nossas reações afetivas e emocionais se manifestam de maneira a mostrar como somos afetados pelas situações do ambiente, dos objetos e do próprio conhecimento.

Dá a necessidade de considerar no processo educativo a afetividade e a emoção como mediadora na aquisição do conhecimento, para compreender o que causa muitas vezes esse desinteresse pelo conhecimento. O que estamos ensinando, com que objetivo, como esses conhecimentos chegam a nossos alunos e quais tipos de reações afetivas e emocionais se manifestam nessas relações.

A culpabilização da criança pelo seu não aprendizado não pode mais ser sustentada pelo fracasso familiar no que diz respeito ao aprendizado, ou pela carência cultural como bem apresentou Patto (1996), situações internas a sala de aula envolvendo o conhecimento, a metodologia podem de alguma forma estar dificultando esse aprendizado, assim como situações externas vivenciadas pelas crianças possam estar

diretamente ligada a esse descaso, a essas reações afetivas emocionais de negação pelo conhecimento.

Essa maneira de olhar, de se relacionar com o conhecimento ensinado na sala de aula, essa recusa, esse descaso, podem ter outras raízes que não seja o fato de pertencer à família onde pais são analfabetos como a escola faz questão de enfatizar, essa raiz pode ser muito maior, abrangendo situações que envolvam os sujeitos, os objetos e o conhecimento, reações afetivas emocionais que possam ter muito mais a dizer do que “é desculpa para não estudar” e é na abrangência dessas situações envolvendo sujeitos, objetos e conhecimentos que pretendo seguir com esse trabalho.

IV- O PERCURSO METODOLÓGICO

Escolha e inserção no campo da pesquisa

A chegada

Falar de manifestações afetivas emocionais ligadas ao conhecimento nas séries iniciais exigiu uma ação, uma atitude ainda maior do que aquela em que buscamos autores que, ao longo de muitos anos vêm discutindo essas questões. O objetivo, adentrar num espaço onde pudéssemos perceber essas manifestações diretamente ligadas ao conhecimento, e esse lugar era o espaço escolar, não que as emoções e os afetos estivessem restritos a sala de aula, mas devido a necessidade de perceber nesse contexto a relação existente entre o conhecimento, emoção e afeto.

A dificuldade de apropriação dos conhecimentos que a muito vem sendo vista como culpa da própria criança e até mesmo do fracasso familiar nos chamou a atenção. Um olhar para além da razão; a sensibilidade de perceber e valorizar o outro lado do humano, um humano racional, mas também emocional. Um emocional por traz de todas nossas ações e interações.

Escolhemos como lócus de pesquisa a E.M.E.F. “Esperança”², uma escola localizada no município de Cametá, distrito de “Ilha Bela”³, um lugar rico em cultura e diversidade que o torna único em sua formação.

Em seguida escolhemos uma turma para realizar a pesquisa, e a turma escolhida foi a do 1º ano do ensino fundamental de nove anos. A escolha se deu porque essa turma apresenta uma diversidade em termo de conhecimento ainda maior, pelo fato de estar inerida crianças que fizeram toda uma trajetória pela educação infantil até chegar ao 1º ano, assim como aquelas que estão vindo pela primeira vez à escola devido a obrigatoriedade de inserção aos seis anos de idade na escola.

O passo seguinte foi pedir autorização à diretora da escola e apresentar a ela os objetivos da pesquisa. Não esperava outro comportamento por parte da diretora e de toda equipe técnico administrativa da escola, receberam-me muito bem, agradeceram por ter escolhido a escola como lócus de pesquisa, desejaram sorte e sucesso na pesquisa, colocando-se à disposição para o que eu precisasse.

Com o apoio da diretora e da coordenadora, fui até à sala da turma escolhida com o objetivo de conversar com a professora e explicar a ela os motivos da escolha daquela

² Nome fictício.

³ Nome fictício.

turma. Fiquei feliz em ver que a professora da turma era a mesma que fora minha professora da educação infantil, há muitos anos. Ao dizer-lhe que gostaria de ficar em sua sala, por conta da atividade de pesquisa, ela me recebeu com um sorriso e abraço e brincando disse: “Agora já posso sair pra passear e deixar você com meus alunos. Vou tirar umas férias”.

Continuando a apresentação, a professora me disse: “Aqui o que não vai faltar é assunto pro seu trabalho, a diversidade aqui é enorme, uns sabem, outros não e ainda existem aqueles que não sabem nada e que estão chegando agora na escola”. Ao dizer isso, percebi nela um misto de tristeza e revolta, que logo em seguida foi confirmado: “Fico triste por eles, e revoltado com a professora da educação infantil que não ensinou nada pra eles” e ainda “tem aqueles que têm a sorte de ter pais que se importam com seu aprendizado, mas tem aqueles que não ligam e aí já viu né”. “É complicado professora, muito complicado, eu faço o que posso, mas tá difícil”.

Enquanto a professora narrava algumas questões sobre os alunos, percebia em alguns um olhar disfarçado em minha direção, outros me olhavam direto, sem nenhum sorriso, ainda tinha aqueles que já vinham logo me abraçar, perguntar nome, onde eu morava etc... Tinha aqueles que já me conheciam, sabiam nome, conheciam meus pais, filho, irmãos.

Depois de algum tempo a professora me apresentou a turma, dizendo que ficaria lá pra vigiar eles, que eu era da policia, e que aquele que ficasse na bagunça e não escrevesse do quadro seria levado preso (eu sorri nesse momento). Alguns levaram a sério, demonstraram dúvidas e até mesmo medo, me olhando de canto e, disfarçando quando eu olhava para eles, outros se fecharam e outros ainda riram e desmentiram a professora, dizendo a ela que eu era professora e não policia.

Um clima de descontração, medo, amizade foi se tecendo naquele primeiro contato com a turma. Fiquei meio que constrangida diante da afirmação da professora de que eu era da policia, medo do que aquela nomeação pudesse despertar nos alunos durante o período que ficaria ali. Mas ainda que pensasse assim não desmenti a professora, mas também não confirmei.

A escola...

O presente trabalho de pesquisa teve como base empírica a realidade concreta de uma turma de 1ºano das séries iniciais no que diz respeito às marcas intelectivas e afetivas emocionais ligadas ao conhecimento.

A escola “Esperança”, lócus da pesquisa localiza-se no Município de Cametá, distrito de “Ilha Bela”, numa comunidade ribeirinha que vive da pesca e da extração do açaí, movimentada pelas manifestações de fé pelos santos padroeiro das comunidades locais que em Agosto e Dezembro de todos os anos reúnem as pessoas em um ato de fé e gratidão pelas conquistas recebidas, uma fé repassada as crianças que participam com afinco das atividades da igreja.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental dispunha em sua estrutura física, de nove salas de aula sendo que pela manhã três dessas salas são reservadas para o Ensino Modular, as outras seis para o ensino fundamental, as salas são amplas, porém escuras e pouco ventiladas, em período de chuva a maioria das salas ficam bastante escuras tornando inviável o trabalho do professor e, principalmente o acesso dos alunos ao conteúdo exposto no quadro e a sua escrita no caderno, lâmpadas foram instaladas para tentar amenizar o problema, mas pouco ajudou.

A biblioteca e sala de informática funcionam na mesma sala, um ambiente pouco explorado pelos alunos devido à falta de conhecimento na área de informática e pouco estímulo a pesquisa. Devido à demanda acentuada de alunos em 2015 a sala foi usada para receber as crianças do 1º ano das séries iniciais.

A diretoria e secretaria também funcionam juntas. Possuem armários, estantes, mesas, cadeiras, o que acaba tornando o espaço pequeno para o tráfego dos funcionários e das poucas visitas que a escola recebe.

A copa é pequena, mas bem organizada e limpa, conta com seis funcionários que se dividem entre os dois turnos, e procuram dar conta de atender a todos da melhor maneira possível.

Os banheiros são quatro no total, mas pelo menos três deles estão em péssimas condições de uso, assoalhos quebrados, um perigo para as crianças. Um desses quatro banheiros foi adaptado para receber crianças com deficiência física, sendo que na ausência dessas crianças está sendo utilizado pelos profissionais da escola.

A ausência de um espaço maior para a recreação mínima dos alunos leva-os a utilizar o corredor que dar acesso às salas de aula. Não existe uma área onde as crianças possam ficar mais livres para correr, brincar, gastar energias, reunir-se em grupos e rir, falar e conversar à vontade, sem tolhimento e sujeitos à acusação de estarem perturbando.

Ainda com todos os problemas existentes na escola em relação à infraestrutura, e de todas as dificuldades trazidas por esses problemas, à escola caminha a passos lentos, mas caminha com o objetivo de proporcionar o melhor para as crianças.

As crianças...

Em 2015 a turma do 1º ano era composta por dezesseis crianças no total com idade de seis anos completos, sendo seis meninos e dez meninas, em 2016 a turma do 2º ano era composta por 22 crianças, algumas vindas de outras vilas, cidades, contava com nove meninos e treze meninas, duas turmas bem heterogêneas não só no que diz respeito às diferenças físicas, econômica, social, mas principalmente diferentes no que diz respeito ao nível de aprendizado.

Vale lembrar que essas crianças do 1º e do 2º ano são as mesmas crianças, comecei a acompanhar a turma no segundo semestre de 2015 quando ainda estavam no 1º ano e os acompanhei no primeiro semestre de 2016 já no 2º ano, houve a isenção de algumas outras novas já no 2º ano. Tanto em uma quanto em outra, as dificuldades de aprendizagem acompanhava boa parte das crianças, umas com mais intensidade do que outras. Tinha aquelas que conseguiam acompanhar o conhecimento transmitido pela escola e gostavam de estudar, ficavam entusiasmadas, pediam pra copiar mais, enquanto outras estavam lá, olhares distantes, rostos fechados, sorriso forçado, pouco se importavam com o que estava sendo ensinado, muitos não copiavam, outros tentavam a passos lentos copiar uma letra aqui outra ali, desenhando uma de cada vez, um levantar e abaixar de cabeça a cada nova letra a ser desenhada no caderno

No rosto de algumas, sorriso, alegria, satisfação, realizavam todas as tarefas, copiavam do quadro e, raras vezes reclamavam da quantidade de conteúdos colocados pela professora, alegando estarem cansadas, com a mão doendo, reclamavam do calor, da escuridão da sala, mas mesmo com esses problemas seguiam em frente dedicados em seus afazeres.

Outras bem que tentavam seguir os colegas, já que havia certa disputa entre eles para ver quem terminava primeiro, mesmo aquelas crianças que estavam começando a desenhar algumas poucas letras entravam na brincadeira e tentavam disputar com os demais colegas, só que logo em seguida eram vencidas pelas dificuldades do ir e vir do quadro a cada nova letra a ser colocada no papel, isso acabava frustrando as crianças, aquela animação instaurada pela disputa, era algo momentâneo, logo dava lugar a irritação por não conseguir, tristeza, cansaço, desânimo era o que sobrava nelas.

Crianças bem vestidas, a maioria das meninas tinham os cabelos amarrados, cheios de enfeites, tranças perfeitas que as deixavam como bonecas, tudo certinho, material todo organizado dentro das mochilas, mas entre aquelas meninas vaidosas estavam três alunas que diferentes das outras se apresentam todas desengonçadas, mal vestidas, roupas sujas, cabelo no rosto, caderno todo bagunçado, quase sempre não tinham lápis para escrever, iam seguindo da maneira que dava sem muita organização.

Os meninos se apresentavam todos bem vestidos, cabelos arrumados, com gel que deixavam o cabelo duro e em pé do jeito que desejavam e, aí daquele que ousasse tocar naquelas obras de artes, eram recebidos com chutes e empurrões. Quem disse que vaidade é coisa de mulher, mas não é mesmo, ao tocar o sinal do intervalo, corriam para perto do bebedouro de inox que ficava em frente à copa para ajustarem o cabelo, algo interessante, já que muitas eram as crianças se encontravam para aquele ritual de beleza, aqueles em que os cabelos não estavam mais do jeito que deveriam, corriam para o banheiro e tentavam amoldar com água, só depois eles iam pensar no lanche e nas brincadeiras.

Julgar pelas aparências? Culpalizá- lá por não aprender? Não podemos, pois nem sempre a aparência diz de verdade quem somos, nossos anseios, necessidades, dificuldades, crianças bem arrumadas aprendem mais do que aquelas mal vestidas? Certamente não, se assim fosse não teríamos quase problemas em nossas escolas, já que aparentemente todos são perfeitos. Infelizmente não é assim que funciona e sabendo disso nos propomos além de observar as crianças inseridas no contexto escolar, buscar a em seu cotidiano familiar conhecer um pouco mais de sua rotina. E assim fizemos. Por vários dias durante o 2º período da pesquisa, visitamos a casa das crianças, conversamos com os pais, irmãos, não foi uma entrevista formal com os pais, deixamos claro que nosso objetivo ali era conhecer um pouco mais a realidade das crianças.

Nessas visitas podemos perceber que muitas vezes a escola acaba condenando a família por não ajudar na educação dos filhos sem conhecer de fato a realidade dessas famílias. Assim como encontramos pais com formação em nível médio, fundamental, encontramos pais que mal sabem colocar seu nome no papel. Aqueles que conseguiram concluir o ensino médio conseguem ajudar os filhos nas atividades, disseram fazer de tudo para ajudar os filhos, outros ainda com formação incompleta no ensino fundamental disseram se esforçar para ajudar, muitas vezes não compreendem as atividades no caderno das crianças e pedem ajuda para outras pessoas, quando não conseguem ajudar ou encontrar alguém que possa, as atividades ficam sem resolução.

Aqueles pais que não estudaram por falta de oportunidade ou por que precisaram trabalhar mais cedo para ajudar os pais, confessaram não saber ensinar as crianças com o dever de casa.

Esses pais veem a escola como responsável por ensinar essas crianças, dar a elas oportunidades de se formar e seguir caminhos diferentes dos seus “é da escola a responsabilidade de ensinar” “é pra isso que vão à escola para aprender”. Disseram muitas vezes tentar ajudar nos deveres, mas não sabendo como ajudar acabam desistindo. A escola, no entanto usa essas informações do não saber dos pais para justificar o não aprendizado de muitas crianças, no entanto esses pais que fracassaram em sua vida escolar esperam que a escola dê aos seus filhos oportunidades para que possam seguir caminhos diferentes.

Crianças que buscam na escola oportunidades para aprender e assim conseguir realizar seus sonhos de ser médico, advogado, professor, músicos etc.. Todos ali deixavam bem claro o que queriam ser e, sabiam que para isso precisavam estudar, mas mesmo sabendo que precisavam estudar muitas crianças demonstravam desinteresse, recusa tristeza diante do conhecimento. Culpalizar-lás por isso não é o melhor caminho.

Observação Participante.

Vigotski recomenda que os estudos empíricos sejam realizados em suas condições de imediatas de produção, ou seja, que o pesquisador registre os fenômenos em seu momento de acontecimento, para atender a essa orientações metodológicas, recorreremos à metodologia etnográfica de pesquisa. Nesta, o observador pode manter contato direto com os sujeitos da pesquisa e objeto de estudo, conhecendo mais de perto sua historia, seus aspectos culturais, além de presenciar e registrar as relações mantidas pelos sujeitos com os conhecimentos.

Para tanto, Ludke e André (1986, p.28-29), a partir de Buford Junker (1971) situam quatro categorias de observador participante conforme o grau de relacionamento explícito ou não que este observador mantém com os atores estudados: “participante total”, “participante como observador”, “observador como participante”, “observador total”.

Portanto para atender aos objetivos propostos neste trabalho, definimos nosso papel como pesquisador na categoria de “observador como participante” no qual “a identidade do pesquisador e os seus objetivos de estudo são revelados ao grupo pesquisado

desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações...” (LUDKE & ANDRÉ, 1996, p. 29).

A observação participante, na abordagem qualitativa “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado; [...] permite que o pesquisador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos” um importante alvo nas abordagens qualitativas; [...] as técnicas de observação são extremamente úteis para descobrir aspectos novos de um problema; [...] permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação” (LUDKE & ANDRÉ, 1992. P. 26-27).

O processo de observação.

Observar de perto as situações vividas no contexto escolar é ter a possibilidade de desvelar com mais intensidade aquilo que buscamos e desejamos descobrir: as situações, os momentos em que as interações com os conhecimentos se mostram em suas manifestações intelectuais, afetivas e emocionais.

Ao retornar a escola, dois dias após a minha visita inicial, fiz um resumo oral à professora do que eu iria fazer em sua sala de aula, deixando claro que estaria ali com o propósito de observar a vida escolar.

E assim comecei minhas observações na E.M.E.F. Esperança. Todos os dias, durante meses, vivenciei de perto as interações, as relações ali estabelecidas em que o conhecimento ia sendo disponibilizado, elaborado em seus altos e baixos, e nos quais as reações intelectuais, afetivas emocionais iam se apresentando em cada ação, na sua maneira mais singela e serena, às vezes abruptas, nos gestos, nos olhares, nos dizeres, no silêncio de algumas crianças.

Sempre após as aulas ou durante o intervalo, mantinha diálogos com a professora, que muitas vezes me colocava suas angústias, suas façanhas de virar a noite fazendo dever no caderno dos alunos, fazendo cartazes, pensando no que fazer para seus alunos aprenderem. Falou-me, muitas vezes, da carência da escola em relação a recursos materiais que desse, ao professor, condições para trabalhar, sua tristeza ao perceber que, apesar de seu esforço diário, tinha aluno que não conseguia avançar.

Como o propósito de estudos estava delimitado na temática “linguagem na sala de aula: marcas intelectivas, afetivas e emocionais nas interações de conhecimento”, iniciamos a coleta de dados tendo como objetivos: investigar evidências de marcas

intelectivas, afetivas e emocionais nas relações de conhecimento, no contexto das dinâmicas de ensino aprendizagem, na sala de aula; identificar a emergência de sentimentos afetivo emocionais nas relações das crianças com os conhecimentos escolares; identificar qual o papel que esses sentimentos desempenham nas dinâmicas de apropriação do conhecimento.

Para isso, consideramos alguns pontos na observação que nos permitiu conseguir informações relevantes, obtendo dados que nos possibilitaria uma análise mais completa do problema.

Dessa forma, começamos por descrever os *sujeitos da pesquisa*, suas aparências físicas, que muito retratam sua realidade, e muito diz sobre seus comportamentos e ações em sala de aula, seus maneirismos, seus modos de vestir, de falar e de agir, o que os distingue em sua singularidade, já que segundo Vigotski é central a compreensão da organização e das transformações das reações afetivas emocionais, que se conheça o sujeito em sua singularidade.

Em seguida focamos na questão que Ludke e André (1996) definiram *como reconstrução de diálogos*, ênfase foi dada as palavras, os gestos, os dizeres que tornam singular, os depoimentos, as narrativas de histórias, fatos reais vivenciados por essas crianças e que nos permitiram compreender suas atitudes: aquele sorriso escancarado, aquela tristeza exaltada no rosto, e ainda a timidez, o silêncio, a fala livre, espontânea, a alegria contagiante de algumas, inabaláveis, firmes, seguras do que diz, do que deseja.

As atividades de ensino aprendizagem, realizadas em sala de aula: as ações, atitudes de professores e crianças, suas reações, opiniões, gestos, manifestações comportamentais, verbais e não verbais. Tudo o que ocorria no ambiente escolar em seu conjunto e que selecionávamos como de valor para os objetivos da pesquisa e que, dentro dos nossos limites humanos, era possível captar e registrar; registramos.

Portanto, abranger o processo de desenvolvimento dessas crianças inseridas num espaço temporal, levando em consideração todos os momentos de sua formação, suas relações sociais é buscar as transformações, os movimentos desses sujeitos, já que para Vigotski (2007, p. 68) “é somente em movimento que o copo mostra o que é”. Dessa forma, nos movimentos desses corpos buscamos compreender a dinâmica em que o conhecimento ia sendo construído e as reações afetivas emocionais que os mesmos despertavam nas crianças.

Apresentar esses dados, de maneira a valorizar esses sujeitos e suas histórias mostrou-me um desafio, como apresentar toda essa riqueza presenciada, ouvida em cada

momento que estive ali vivenciando aquela realidade de construção e elaboração dos conhecimentos, a cada nova situação, a cada nova informação. Uma riqueza que precisava ser descrita e apresentada como resultado de um longo processo de descobertas sobre o sujeito e suas reações afetivas emocionais em relação ao conhecimento e aos objetos materiais que por hora se apresentavam como simples, cada um desempenhando sua função, sem influência alguma no aprendizado, mas que se mostraram de grande importância na construção do conhecimento.

Registrando as falas das crianças e da professora, os seus movimentos corporais e tonalidades dos corpos, o cansaço, os sorrisos, me levaram a apresentar os dados em forma de narrativas.

Construção e interpretação dos dados.

A construção e interpretação dos dados deram-se através da narrativa dos episódios registrados na sala de aula. A opção por essa modalidade decorre da possibilidade de descrever minuciosamente, os sujeitos em suas relações, ações e manifestações intelectuais, afetivas e emocionais diante do conhecimento que estão sendo trabalhados na sala de aula.

Essa técnica permite a descrição e análise de falas, gestos, expressões corporais etc., apresentando o sujeito real, as condições sociais em que ocorrem essas relações com o outro, com o conhecimento, com os objetos materiais.

Portanto, organizar os dados em forma de narrativas é mergulhar nos detalhes que fazem toda a diferença no processo de ensino aprendizagem; é compreender o sujeito em seu todo psíquico: intelecto, afeto, emoções e sua maneira de se relacionar com o conhecimento e, os significados encontrados por ele nessa relação.

Portanto as narrativas em suas construções vão apresentando marcas intelectivas, afetivas e emocionais que ocorrem nas relações de ensino, fugindo do artificialismo geralmente apresentado quando se discute a relação entre professor aluno e conhecimento, no qual o professor é apontado como o portador do conhecimento, o aluno como aprendiz e, entre eles está o conhecimento que o aluno em sua função deve se apropriar. As narrativas nos permitem apresentar com precisão outro lado dessas relações, sujeitos e conhecimentos interligados entre si, afetando e sendo afetados mutuamente, em que sentidos e significados vão sendo construídos e reconstruídos e, novas emoções, afetos surgem para mostrar o quanto importante é nesse processo de construção e elaboração do conhecimento.

Evidências dessas marcas intelectivas, afetivos e emocionais serão apresentadas ao longo de cada narrativa descrita, levando em consideração o que Pino apresenta “os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser no mundo” e mais, sugere compreender o “afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam”, pois, “são as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações etc.) um sentido afetivo” (mimeo, p. 130-131).

Um olhar, uma palavra, um gesto, tom de voz, expressões faciais ganham diversos sentidos e significados no contexto escolar, portanto apenas a prática da observação não consegue dar conta dessa diversidade com o qual as reações afetivas emocionais se manifestavam nas crianças inseridas na sala de aula, da grandiosidade de informações que brotam ali e que precisam ser relatadas para assim mostrar o que elas provocam no sujeito e na construção do conhecimento. Pois como bem observa Fontana:

Para nos acercarmos das relações interpessoais de indivíduos que vão se constituindo em condições sociais específicas e compreendê-las, mostram-se insuficientes as observações e análises objetivas que excluem as situações pontuais, efêmeras e contraditórias de dor e alegria, de serenidade e enfrentamento, de assentimento e de desobediência, ou os sentimentos de emoção, de angústia, de raiva, que são experimentados pelos sujeitos envolvidos em nossas indagações. Ao excluí-los, essas análises perdem de vista tanto “as pessoas”, cujos comportamentos se deseja entender, quanto a dinâmica em que esses comportamentos nelas se constituíram e continuam se constituindo (2000b, p.106).

Ou ainda, sobre o que diz Vigotski (1986, p.51 apud FONTANA, 2000b, p.106) “(...) sem a pessoa, não se pode entender o comportamento da pessoa”. É ela quem, na singularidade de sua história, nos permite ter acesso às condições sociais de produção dos sentidos que já a compõem e dos que nela estão em preparação, reafirmando, ou redimensionando aqueles.

Dessa forma apresento em narrativas os acontecimentos que envolvem a professora as crianças, os objetos materiais, o conhecimento em construção e a emoção e a afetividade como mediadoras nessa construção. Narrativas que apresentam os sujeitos em suas singularidades, inseridos no contexto escolar, espaço de construção do conhecimento, onde nos lançamos para investigar as manifestações afetivas- emocionais de ensino aprendizagem no contexto das dinâmicas interativas como decorrentes das

dimensões sócio interativas por sujeitos, conhecimentos e objetos, compreender os sentimentos (afetos, emoções) em relação às atitudes de ensino aprendizagem (conhecimento), analisando as diversas formas de manifestações afetivas emocionais na construção do conhecimento.

V- RESULTADOS DA PESQUISA

Onde está a emoção para a criança encontrar razão para estudar?(Falabelo).

A leitura na sala de aula⁴

Nesse episódio, iremos apresentar, inicialmente, fragmentos de situações de ensino aprendizagem envolvendo professora – crianças – conhecimento, procurando descrever tais situações em sua riqueza de detalhes empíricos. Em seguida, teceremos alguns comentários analíticos baseados em suportes teóricos.

Às 13h30min, as crianças começam a chegar à escola; umas descem dos barcos e vão direto ao bebedouro tomar água; outras dirigem-se à sala de aula, que ainda permanece fechada até a chegada da professora. Esta medida é para evitar que fiquem dentro da sala “fazendo bagunça”, como explicou ela. Aos poucos, formam um grande grupo, falando e conversando sobre o dia-a-dia.

Ao abrir-se a sala, no entanto, a correria das crianças é inevitável, tudo para conseguir ocupar as cadeiras que ficam na frente do quadro. Depois dessa disputa inicial pelos melhores lugares na sala, ficam a aguardar os movimentos iniciais da professora sobre o que fazer. Esta, por sua vez, em olhares atentos fica a observar as crianças ainda em seu alvoroço e em suas conversas paralelas; outras permanecem em silêncio e algumas até cochilando em cima da carteira.

A Hora da Chamada: Fichas, Nomes...

A aula tem início, todos sentados, olhando para a professora que faz a chamada, nome por nome. Ao ouvir seu nome, a criança se dirige até a mesa da professora sobre a qual estão dispostas várias fichas contendo o nome dos alunos. Elas devem pegar a ficha com seu nome e colocar num cartaz fixado ao lado esquerdo do quadro, logo na entrada da sala de aula. Essa disposição das fichas é feita de acordo com a ordem de chamada, assim um de cada vez vai até a mesa e realiza a ação.

Uns com mais rapidez, por já conhecerem seus nomes, outros mais lentamente, por estarem começando a conhecer as letras ainda ou porque já conseguirem reconhecer seus nomes nas fichas; ainda tem aqueles que ficam por um longo período pensando, levando a mão de ficha em ficha, tentando adivinhar, olhar fixo, varias tentativas erradas, até que, com a ajuda muitas vezes da professora e até mesmo dos colegas, conseguem encontrar a ficha com seu nome.

⁴ Episódio registrado no 1º ano

Mudanças visivelmente percebidas em suas expressões faciais, aquela tensão, de estar ali e precisar encontrar seu nome ainda que não saiba, ao término e retorno a sua cadeira, é substituído pelo sorriso, pelo alívio de chegar ao fim aquele momento.

A professora, ao final da dinâmica, me conta que essa foi uma maneira que encontrou de fazer a criança reconhecer seu nome ainda que não saiba escrevê-lo, pois o contato diário daria a ela condições de aprender, acredita.

Porém, a observação dessa atividade pareceu-me que muitas crianças apresentaram uma relação meramente mecânica com a escrita de seus nomes, pois pareciam agir sobre as fichas mais como a intenção de “adivinhação”, num jogo mecânico de tentativa e erro. Para as crianças que já dominam o processo de decodificação dos seus nomes, a atividade não representou uma oportunidade de aprendizagens novas e ou ampliação do que já dominam, pois realizavam a tarefa sem dificuldades aparentes.

Mas, principalmente, para as crianças que ainda não dominam o processo de decodificação de seus nomes, a tarefa parece que não contribui para o domínio dessa habilidade, uma vez que a associação entre nome e ficha também evidencia não se constituir em um momento que exija uma ação de conhecimento sobre o objeto: a decodificação do nome. No entanto, pela justificativa dada, a professora parece se contentar com essa “aprendizagem fotográfica” daquelas crianças que ainda não dominam a técnica da leitura.

Leitura de Cartazes: Maiúsculas, Minúsculas.

Continuando, a professora caminha em direção a alguns cartazes fixados na parede da sala de aula: alguns contêm o alfabeto maiúsculo e o alfabeto minúsculo, outros, as famílias silábicas. Ao se aproximar dos cartazes convida as crianças a fazerem a leitura.

- **“Vamos fazer a leitura do alfabeto, primeiro o maiúsculo, depois o minúsculo. Vamos lá; todo mundo junto; quero vê todo mundo lendo”.**

Em coro as crianças começam a ler, uma por uma, as vogais. Nesse momento muitos olhavam para o cartaz, enquanto outros faziam a leitura com o olhar percorrendo a sala de aula, numa clara evidência de treino mecânico. Ao perceber esses olhares dispersos, a professora interrompe a leitura e pede para que todos olhem para o cartaz. A leitura então é retomada. Após o término em coletivo da leitura, a professora decide dividir os alunos.

A professora então convida:

- **“Vamos ler aqui, primeiro os que não sabem, vamos lá, A1, A2, A3, A4, A5”.**

Professora: - **“A1, que letra é essa?** apontando para o “b”.

Nesse momento, o silêncio toma conta da criança, que olha para os colegas, olha para a pesquisadora e continua sem dizer nada. A professora insiste:

-**“Vamos lá A1”.**

E nada, sob o olhar dos colegas, muitos até sorrindo, abaixa a cabeça sob a cadeira e começa a chorar; a professora continua e se dirige às crianças que, segundo ela, já sabem e pergunta:

- **“Que letra é essa?** apontando para o b.

- **“É a letra b”**, respondem.

Ao responderem, direcionavam sua atenção para a criança que continuava a chorar, soluçando baixinho. A leitura continua agora é a vez de A2.

A professora:

-**“A2, me mostra onde está a letra q”?**

A aluna levanta- se sorrindo, vai até o cartaz e aponta a letra p.

A professora contesta:

- **“Não, não é essa”.**

Os colegas começavam a sorrir e ela volta a sua cadeira com um sorriso sem graça e solta:

A2: - “Eu não sei mesmo, mas eu vou aprender né professora”?

Mas a professora responde com uma chamada de atenção moral da criança, ao seu anunciado de desejo de aprender: “mas vou aprender...”

- **“Se tu deixar de preguiça, de brincadeira e tratar sério você vai aprender”.**

Dito isso, a professora prossegue em sua dinâmica de leitura, agora chama por A3.

Professora:

- **“A3 mostra pra sua colega A2 onde está a letra q”.**

A aluna então se dirige até à professora e, para sua surpresa, consegue mostrar a letra pedida, recebendo elogios:

A professora, além de elogiar a aprendizagem da A3, aproveita a oportunidade para, como fez acima, fazer um julgamento moral sobre a não aprendizagem de outra criança, atribuindo esse não-aprender a comportamentos como “preguiça”, falta de esforço, dando a ver uma concepção inatista do processo de aprender, no qual o sucesso

da criança depende de seus esforços e de sua boa vontade em querer aprender. Veja a fala abaixo:

- “Muito bem A3, tá vendo A2, como ela já está aprendendo? Vocês precisam se esforçar mais, deixar de preguiça, de choro, senão fica difícil de vocês aprenderem”.

Nesse momento da fala da professora a aluna, lá do início, que chorava pelo não saber responder, agora, ainda debruçada sobre a cadeira, já observava a continuidade da dinâmica. A professora prosseguia sob o sorriso de muitos e o olhar apreensivo de outros. Agora é a vez de A4 responder a pergunta.

- “Vamos lá A4, que letra é essa?” apontando para a letra **K**

A aluna olha para os colegas, para a pesquisadora, fixa o olhar no cartaz, com movimentos de abrir e fechar as mãos e sem muita certeza do que ia falar responde:

A4: **-“W”**

Professora: **-“W?”**

Questiona a professora.

-“Você tem certeza que é o W?”

A aluna fica em silêncio e a professora pergunta ao A5:

- “Essa letra é o W?”

A5 responde:

- “Não”.

A professora continua:

- “Que letra é essa então?”

A5 responde:

- “É o K”.

- “Isso mesmo, muito bem, estás vendo A4? O A5, que não quer nada, já está aprendendo as letras”.

A professora elogia, mas ao mesmo tempo aproveita para fazer comparações que talvez levem à discriminação, ao desestímulo e à desmotivação daquelas crianças que ainda não conseguem responder corretamente nesse jogo pedagógico marcadamente mecânico. Deve-se, ainda chamar a atenção ao “não querer nada”, que atribui ao A5. No entanto, o A5 responde corretamente e, mesmo assim, leva uma “bronca”.

Pode-se ainda supor, a partir dessa fala, que talvez a professora acredite que, ao fazer esses tipos de críticas sobre as crianças, esteja corretamente contribuindo para que

as mesmas se tornem esforçadas, que aprendam e que mudem os comportamentos “preguiçosos”.

Após terminar esse exercício leitura com os que “não sabem”, convida os que “sabem” para fazer a leitura também. Mas, como estes já sabem reconhecer as letras, segundo ela, não existe a necessidade de chamar um a um. Então, a leitura é feita coletivamente com os que sabem. Em seguida, todos os que sabem e os que não sabem a fazerem a leitura em voz alta.

A professora falou:

-“ Vamos continuar agora todo mundo junto”.

E assim a leitura foi ocorrendo, com as letras sendo pronunciadas, repetidas inúmeras vezes, na tentativa de fixar na mente dos alunos para que não mais esquecessem.

Ao término da leitura, a professora dirige-se ao quadro para passar o conteúdo na lousa e assim aula vai ocorrendo entre seriedade, choros e constrangimentos daqueles que “não sabem” e sorrisos e alegrias pontuais daqueles que já sabem ou dominam a mecânica de decifração dos grafemas.

A Linguagem na sala de aula: o sujeito do ensino e os sujeitos da aprendizagem.

A observação dos acontecimentos de ensino aprendizagem, acima descrito, levanta algumas questões: Por que as crianças ainda são submetidas a esse tipo de aprendizagem da linguagem? Por que os professores ainda insistem em utilizar essa técnica para ensinar a leitura e a escrita? O que sustenta, em termos teóricos, essa prática alfabetizadora?

Para analisar a prática descrita, assim como procurar responder a esses questionamentos, vamos lançar mão das contribuições de alguns teóricos que consideramos relevantes ao esclarecimento dessa temática, como Braggio (1992), Vigotski e Fontana (1992) entre outros.

A autora S. L. B Braggio (1992), em sua obra *Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à concepção sociopsicolinguística*, faz minuciosa análise das diferentes concepções de linguagem presentes nos métodos de alfabetização. O primeiro capítulo da obra é dedicado à análise das características do que denomina de concepções “ingênuas”.

A autora reconhece a existência de concepções de linguagem que veem a alfabetização em seu significado para o indivíduo e para a sociedade e que se afastam, cada vez mais, dessas concepções “ingênuas”. No entanto, adverte o caminho não é nada fácil, porém muito árduo isto porque o educador precisa apropriar-se de uma visão de homem e de sociedade, além de fazer opções teóricas sobre a natureza da linguagem e das formas de sua aquisição.

Isso significa dizer, concordando com a autora, que o educador tem o desafio enorme de problematizar sua prática pedagógica, sua forma de ensinar e compreender como as crianças adquirirão a linguagem escrita. Ou seja, a opção por esta ou aquela prática de ensino exige uma reflexão sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da prática alfabetizadora e, por conseguinte, da concepção de linguagem que a sustenta, orienta e determina o fazer pedagógico na sala de aula.

A prática pedagógica em sala de aula, as formas de disponibilizar e trabalhar os conhecimentos – aqui leitura e escrita – com as crianças, trazem as marcas históricas e formativas, sejam tradicionais ou acadêmicas, de como se concebe a aprendizagem das crianças, assim como a visão de sociedade em que as mesmas estão inseridas; ainda, trazem as marcas da concepção de linguagem e como a mesma pode ser adquirida.

Exercer uma prática alfabetizadora, que contemple uma visão de criança, criativa, inserida em contextos sócio culturais diversos, complexos e contraditórios exige lutar contra as concepções “ingênuas” que ainda subsistem e resistem, de forma hegemônica, caracterizadas por “práticas que tolhem, alienam e massificam os indivíduos” e que, portanto, são práticas que isolam a aquisição da linguagem “das forças mais amplas, de natureza social, histórica e ideológica” (BRAGGIO, 1992, p. 01)

Braggio (1992, p. 02), denomina essas concepções “ingênuas” de *métodos*, pois “são ‘pacotes’ de alfabetização que se impõem ao sujeito, entendido aqui como professor e aluno, como algo acabado”. Esses pacotes existem como algo prévio, anterior e exterior aos sujeitos do ensino e da aprendizagem e, na verdade: “se trata de um conjunto de regras preestabelecidas, consideradas como condições *sine qua non* para a ocorrência do conhecimento”.

Professor e criança reais, em suas condições históricas, sociais e culturais são vistas em sua forma idealizada, reduzidas a condição de “coisas”, cuja função na sala de aula é de repassadores e receptores dos conhecimentos organizados em métodos, *a priori*, “cientificamente” verdadeiros, critica a autora.

Esses *métodos*, segundo a autora, seja qual for o nome que dermos a ele, estão ligados a concepções teóricas de base empirista-behaviorista, o qual reduz a linguagem e a aquisição do conhecimento, pelos indivíduos, ao nível do sensório, quantitativamente observável e mensurável no processo de ensino aprendizagem. Assim, o que predomina na prática da aquisição da linguagem é a técnica em detrimento do significado; é a valorização exacerbada da norma e da forma e a negligência ao significado. (BRAGGIO, 1992).

Feito esses esclarecimentos e breve apresentação sobre o que Braggio (1992) denomina de concepção “ingênuas” de alfabetização, retornamos, a seguir, à análise dos dados empíricos observados e trazendo maiores contribuições da referida autora.

Tomando como base a concepção apresentada por Braggio (1992), pode-se supor que o que se observou no episódio acima é o legado de uma concepção de alfabetização historicamente materializada e consolidada na formação dos educadores; o que implica compreender e trabalhar a aprendizagem da língua em sua forma fragmentada e divorciada do contexto histórico cultural dos sujeitos. Para essa concepção, o pressuposto fundamental é o treino mecânico da forma do alfabeto e não a interação significativa com o conteúdo da língua.

As crianças são levadas a reproduzir letras, a reconhecê-la entre tantas outras, um método mecânico que valoriza a norma e a forma gramatical descontextualizado e que vê a prática da reprodução como meio para se apropriar dos conhecimentos, e mais, nessa prática a criança é vista como passivas meras reprodutoras de conhecimento.

Embora, hoje, o sistema educacional englobe inúmeras concepções de prática da alfabetização, essa visão mecanicista e repetitiva ainda é predominante. Em relação à sua natureza, a mesma é vista:

Como um sistema fechado, autônomo, constituído de componentes não relacionados entre si, onde sintaxe, morfologia, fonologia (gramática) e a semântica são tomadas à parte umas das outras; como se um de seus componentes tivesse precedência sobre os demais, geralmente o da gramática sobre a semântica, sobre o significado, tomado este, por sua vez como unilateral, unívoco, cristalizado, [...] desvinculada do contexto sócio- histórico-cultural que lhes dá origem. (BRAGGIO, 1992, P. 7).

De acordo com a autora, a linguagem tomada como algo isolado, fechada para mudanças, formada por componentes desvinculados um do outro, em que sempre há a predominância de um sobre o outro, nesse caso da gramática sobre a semântica.

Os dados observados, acima, parecem mostrar como essa concepção de linguagem está presente naquela prática pedagógica, na qual maior importância é dada à norma e à forma, enquanto o significado é tomado como único, fragmentável, sem importância para o processo de ensino. Assim, o ensino da linguagem se faz desvinculada do contexto histórico, social e cultural em que vivem as crianças, não se valorizando as relações sociais, não se atribuindo importância ao outro e seu contexto. Veja-se o fragmento, abaixo, ilustrativo dessa prescrição do método:

- “**Vamos lá A4, que letra é essa?**” apontando para a letra **K**

A aluna olha para os colegas, para a pesquisadora, fixa o olhar no cartaz, com movimentos de abrir e fechar as mãos e sem muita certeza do que ia falar responde:

A4: -“**W**”

Professora: -“**W?**”

Questiona a professora.

-“**Você tem certeza que é o W?**”

A aluna fica em silêncio e a professora pergunta ao A5:

- “**Essa letra é o W?**”

Neste exemplo, a preocupação maior é com a memorização mecânica dos padrões som/letra e que são expostos às crianças de forma aleatória, sem relação contextual com palavras que representem algum significado para elas. Ou como observa Braggio: “a palavra ou unidades menores da língua são vistas como seus fatores básicos, na crença de que se dissermos em voz alta ela será entendida” (BRAGGIO, 1992, P. 7).

A aprendizagem, assim, acaba por resumir, ainda segundo a autora referida, a “uma habilidade a ser adquirida através da associação entre estímulos e respostas, habilidade esta que só requer do indivíduo a capacidade de fazer aquela associação de forma passiva, mecânica, repetitiva e imitativa”. (BRAGGIO, 1992, p.7). Todo o esforço pedagógico, toda a energia despendida, toda motivação e mobilizada, por professor e alunos, no treino exaustivo, na repetição cansativa, com o método impondo-se sobre os sujeitos reais.

Habilidade essa cobrada no chão da sala de aula, reprodução, repetição, imitação e memorização das letras, como vimos na dinâmica acima: crianças convidadas a repetir de maneira objetiva e precisa as letras do alfabeto, algo que exige das mesmas uma simples e ao mesmo tempo árdua tarefa de repetir letras. Simples, talvez, por envolver apenas o ensino técnico das normas e formas; árdua, como mostra as descrições, pelo fato de muitas crianças ainda apresentarem dificuldades, resistência em se apropriar desses conhecimentos que lhes chegam fragmentados e descontextualizados.

A autora mostra que a aquisição da linguagem é compreendida por meio de estímulos do ambiente, para cada estímulo existe uma resposta. A única ação exigida do indivíduo nesse processo é associar de forma passiva, mecânica e repetitiva o objeto ao estímulo recebido, chamando a atenção, aqui, para o fundamento empirista-behaviorista que marca essa prática ou esse método.

Ainda em sua análise das características desse método e sua fundamentação teórica, Braggio (1992) diz que existe uma separação entre sujeito e o objeto do conhecimento e que, nesse contexto, é a linguagem, a qual é reduzida a produto da experiência sensorial, algo que possa ser medida, observada, em que o sujeito é considerado como tábula rasa, ou seja, um sujeito vazio de conhecimento, que será preenchido através dos estímulos do ambiente.

Em relação aos dados observados e levando-se em consideração o que diz a autora acima, pode-se observar que o ensino da linguagem faz-se apartado das experiências e vivências das crianças, as quais estão ali parece que com o único propósito de absorver aqueles conhecimentos objetivos, memorizá-los e saber repetir em situação de avaliação. O objeto do conhecimento – a língua/linguagem – faz-se acima das crianças, as quais, na sala de aula, parecem ser vistas como sujeitos desprovidos de práticas languageiras, de forma que não se dá atenção “ao significado, aos usos e funções da linguagem, ao contexto onde é produzida” (BRAGGIO, 1992, p. 9).

Assim, os conhecimentos que já possuem sobre a língua/linguagem, as significações adquiridas em suas relações sociais e culturais não são consideradas, por não se mostrarem mensuráveis, observáveis?

Ainda prosseguindo na análise dos dados observados, podemos supor que o processo de ensino e aprendizagem parece evidenciar também uma concepção idealizada de criança; nesse sentido, o sujeito da aprendizagem é concebido de forma homogênea, desprovido de suas singularidades e, por conseguinte, de sua pertença histórica, social e cultural.

A título de ilustração, podemos perguntar: quem são essas crianças objeto desse processo de alfabetização?

Brevemente, pode-se dizer que essas crianças, moradoras de uma ilha, muitas delas pertencem a famílias cujos pais são analfabetos ou semianalfabetos e vivem das atividades extrativas; ainda, convivem muito pouco com práticas letradas em seu dia a dia; têm estas a escola como único espaço de interação com os conhecimentos letrados.

Continuando com Braggio (1992, p. 8), subsidiando nossa análise, é importante destacar que a mesma, apresenta como uma das características dessa concepção “ingênua” e do método de alfabetização, a predominância de uma visão idealista de homem, o qual é concebido de forma abstrata e descontextualizado das forças contraditórias da sociedade, além do sujeito “passivo, acrítico, isto é incapaz de experimentar contradições internas, de mudar a si mesmo e à sociedade que o circunda através de sua práxis”.

O homem, para Braggio e a criança na sala de aula são, isolados das forças históricas e sociais que constituem a dinâmica social, são vistos como incapazes de, através de suas práticas, construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento, pois, este lhes é imposto de maneira exata, sem a necessidade de mudanças. Parece sobressair nessa concepção a ideal positivista de ensino e aprendizagem de um conhecimento exato, objetivo, mensurável.

Na sala de aula, destituídas de sua historicidade e de seus componentes societários resta à criança adaptar-se à aquisição artificial da linguagem em cansativos exercícios de repetição quantitativa.

As relações sociais e culturais, os contextos vivenciais, as experiências linguageiras que as crianças praticam, os seus conhecimentos prévios não são levados em consideração na aquisição da linguagem, pois, o que prevalece é a apropriação da linguagem pela imitação. O sujeito da aprendizagem se apropria da linguagem à medida que se submete aos estímulos do ambiente, e nessa prática vai se habituando a repetir sons, palavras toda vez que estimulada a fazer. Nesse processo, o social, o cultural e o histórico parecem que nada têm a contribuir.

Conforme Fontana (1997, p. 81), sobre a abordagem behaviorista ou comportamentalista que fundamenta essa prática, diz que a linguagem é vista como comportamento, por Watson e Skinner, um comportamento verbal, em que as palavras aprendidas são o resultado de todo um trabalho de associação e reforço. “A palavra e seu significado se unem a partir de relações externas. O elo entre a palavra e seu significado se forma pela reiterada percepção simultânea de determinado som e de determinado objeto”.

O processo de aquisição da linguagem escrita, de acordo com a referência acima, é tido como processo mecânico em que o papel da criança seria o de internalizar os padrões de correspondências entre som e soletração. Ler seria fazer essa ligação entre as

palavras e os sons. Nessa perspectiva a prática de ler com significado só será possível depois que a criança tenha aprendido a relação entre soletração e som.

Concluindo a análise de algumas evidências presentes na narrativa, podemos dizer que as situações descritas mostraram um ensino pautado no repasse de normas e formas gramáticas, reduzido a imitações, repetições de palavras e sons descontextualizados, sem maior relação com as redes de significações e os sentidos tecidos, pelas crianças, em suas relações sociais.

As leituras teóricas tem nos levado a perceber que o que nos afeta não é a norma e nem a forma das palavras, e sim o significado que essa palavra tem pra nós, pois quando encontramos sentido no aprender, encontramos também razão para o querer aprender, o que é diferente da obrigação do aprender imposta pela escola, aquela em que somos levados a nos apropriar de uma grande quantidade de palavras, expressões, textos sem significação, como se observou na narrativa. Percebemos ai a emergência de reações afetivas emocionais de tristeza, irritação, medo, descaso pelo conhecimento, pela palavra pronunciada, sem significado que levasse a criança a querer aprender.

Segundo Vigotski “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável” (2005, p. 150). Não é a palavra em sua forma técnica, que nos afeta, o que nos mobiliza é a significação, é o sentido que encontramos naquilo que foi dito.

Para Vigotski (1982) e Luria (1987) “o sentido é o elemento fundamental da utilização viva, ligada a uma situação concreta afetiva por parte do sujeito” (apud BRAGGIO 2002, p. 89).

Sentidos e significados se mostraram ausentes na prática observada, com a predominância de meras repetições de letras. Técnicas utilizadas para levar o aluno a se apropriar do conhecimento mostrarem-se de certa forma ineficazes, a construção de fichas que levassem alguns alunos que ainda não conseguiam reconhecer seus nomes a reconhecer, do ponto de vista da observação transformou-se em algo mecânico, e sem muito significado, já que algumas crianças utilizavam se de estratégias aleatórias pra conseguir atingir o objetivo de encontrar entre outras tantas fichas aquela com seu nome.

Crianças: Relações de Conhecimento e Aprendizagens.⁵

Neste episódio, a preocupação não é analisar tanto o método em si mesmo, o que já foi feito em episódio anterior, mas buscar evidências sobre as formas de relação com o saber disponibilizados em sala de aula e os seus efeitos na aprendizagem – ou não – das crianças.

Aos poucos as crianças iam chegando e ocupando seus lugares, a professora sentada em sua mesa corrigia algumas atividades extraescolares que não deu tempo de terminar em casa. Enquanto isso, os alunos mantêm um diálogo livre sobre vários assuntos: futebol, novela, desenhos etc..., acompanhados de sorrisos, seriedade, euforia...

A professora, deixando de lado a correção das atividades, dirige-se a mim, com ar sério e preocupante:

-“ Essas quatro alunas, Dionéia, está difícil de aprenderem; são rudes, nada entra na cabeça delas; olha que eu falo, falo, explico, repito e nada. Cometem os mesmos erros, mas também, se você prestar atenção, as quatro são primas, pertencem à mesma família. Os pais fracassaram em seus estudos, pararam de estudar. Não tem como essas meninas serem diferentes. É muito complicada a situação delas. Desde o ano passado que venho trabalhando para tentar ajudar elas mais está difícil”.

Faz uma pausa; um ar de preocupação e retoma seu desabafo:

“- Minha esperança é que esse ano a mente deles já vai estar mais madura e vão conseguir aprender”.

De fato, em nossas observações, presenciamos a dedicação da professora em ajudar essas crianças a aprenderem: leitura individual diariamente, exercícios extraescolares e até compra de cartilhas para as crianças que não tinham condições de comprar, mas apesar de todos esses esforços, essas crianças continuam apresentando as mesmas dificuldades na apropriação dos conhecimentos que são trabalhados, não apresentando os esperados avanços cognitivos tão esperados pelos investimentos pedagógicos e materiais realizados pela professora. Sem avançar cognitivamente, não conseguiam manter uma relação afetiva de aceitação pelo conhecimento.

⁵ Episódio registrado no 2º ano

Parece, portanto, que todo seu trabalho para que as crianças aprendam vem se mostrando em vão, na medida em que não está tendo êxito.

Obviamente que muitas variáveis envolvem a questão do por que algumas crianças aprendem rápido, outras vão vai vagarosamente e outras que não conseguem progredir em conformidade com as expectativas da professora ou da escola. Certamente que aqui não temos por objetivo desenvolver uma análise que dê conta de todas essas variáveis, mesmo porque isso seria impossível dentro dos marcos de nosso trabalho.

No entanto, a partir das observações realizadas, das conversas espontâneas com as crianças e com a própria professora, podemos destacar alguns aspectos que parecem vir contribuindo para que essa situação venha se prolongando, criando estresses não somente para a docente como para as crianças.

Um ponto que gostaríamos de destacar, em nossa análise sobre o não aprender dessas crianças, refere-se ao *método* e os seus desdobramentos na sala de aula. Talvez, advertimos, que o método por si mesmo, não pode ser visto como causa única que levem algumas crianças a não aprender. No entanto, pelas observações, arriscamos a dizer que as formas como acontecem às relações com os conhecimentos, trazem indícios que nos ajudem a pensar que o método utilizado pode vir se constituindo em um complicador relevante e inibidor ao sucesso das crianças em suas aprendizagens. Ou seja, queremos deixar claro que não compartilhamos da crença de que toda a questão do insucesso escolar seja uma questão somente de método.

Ao longo das observações em sala de aula, constatamos que o método adotado era constituído de procedimentos que se repetiam cotidianamente, numa rotina cansativa e entediante para as crianças. Não se investia em novas maneiras de ensinar, as atividades eram muitas, caracterizadas pela cópia ininterrupta de conteúdos do quadro. Nesse procedimento, todo o esforço da professora era aplicado em passar o assunto no quadro e, por parte dos alunos, toda energia era investida em “tirar do quadro” de forma mecânica.

Diariamente, as crianças levarem atividades para casa; atividade que a professora se consumia até altas horas copiando no caderno de cada um, segundo disse-me. Apesar de todo esse esforço e dedicação, esse procedimento continua a não apresentar os resultados esperados. Parecia não estar funcionando para algumas crianças, principalmente com aquelas que mais precisam desenvolver as habilidades tão perseguidas e esperadas.

No dia seguinte, para decepção da professora, as crianças traziam aquelas atividades da mesma forma como haviam recebido: todas sem resolução. E, ao serem questionadas sobre o porquê de não terem feito, davam como resposta: “**eu me esqueci de fazer**”; “**eu não sei fazer**”; “**a mamãe não sabia me ensinar**”.

Diante dessa situação, e sem saber o que dizer, a professora ajudava os alunos a resolver as atividades.

Analisando-se essas atividades, tanto escolares e extraescolares, verifica-se que as mesmas seguem sempre e basicamente o mesmo padrão técnico e metodológico, centradas na aprendizagem da estrutura da língua. Vejamos alguns exemplos, a seguir.

NA ESCOLA:

- Junte as sílabas para formar palavras.

bo-bo _____ be-bê _____ ba-bá _____ be-bo _____

Faça com carinho

B _____

b _____

- Vamos treinar as famílias

Ba _____

Be _____

Bi _____

Bo _____

Bu _____

ba _____

be _____

bi _____

bo _____

bu _____

- Leia e copie os encontros vocálicos

ai _____

ui _____

oi _____

ei _____

eu _____

Além de muitas outras atividades que pediam para as crianças: leia e copie as palavras, quantas letras tem a palavra, escreva o nome das figuras, junte os pedacinhos e forme palavras etc..

DEVER DE CASA

- Leia, copie e conte as letras e as sílabas

Mamão _____

Caneco _____

Mala _____

Camelo _____
 Comida _____

• Leia e copia as frases

a) Gugu deu a goiaba ao galo

b) O galo bicou a gaiola

c) Edu comeu a jaca

d) Oba! A jaca caiu.

Além dessas, também de outras atividades do tipo: reescreva as palavras e separe em sílabas, escreva o alfabeto maiúsculo e minúsculo, escreva a primeira letra das figuras etc..., eram rotineiramente aplicadas às crianças, no árduo esforço de que as mesmas aprendessem a língua.

Resumidamente, observou-se que a metodologia aplicada em sala de aula parecia seguir uma única direcionalidade, um padrão, caracterizado pela repetição e imutabilidade dos eventos didáticos: passar dever no quadro, no caderno dos alunos como atividades extraescolares, em que essas atividades levavam as crianças a repetir palavras, a reproduzir letras, sílabas, frases, sempre os mesmos exercícios.

Assim, apesar de se ver a professora se preocupar – verbalizando, em muitas situações tais preocupações – e, por conta disso empenhar-se, dedicar-se, desdobrando-se, noite adentro, para produzir mais atividades objetivando que as crianças consigam avançar em suas aprendizagens, verifica-se, como nos exemplos dados, que a mesma parece não oferecer outras possibilidades didáticas de relações com os conhecimentos disponibilizados. Não se observou, portanto, a experimentação de outros modos de ensinar, de fazer a criança elaborar e se apropriar dos conteúdos programáticos. Pelo contrário, predominava sempre a mesma orientação didática, exigindo das crianças que ficassem por longas horas somente copiando ou “tirando do quadro”, o que acabava provocando o desgaste físico, emocional e afetivo das crianças.

Talvez esse processo de repetição, de palavras, ditados, memorização de letras, palavras, conceitos impeçam a criança de ver no ensino, sentidos para querer aprender. A ênfase de todo esse tipo de ensino limita-se à exposição da criança aos aspectos gramaticais, e não dos seus significados contextualizados, como já se analisou em episódio anterior.

Essa é a prática observada, o ensino está ancorado numa metodologia onde a norma e a forma das palavras, frases, são enfatizadas e aplicadas na sala de aula, enquanto que o significado, o discurso, a realidade histórica é por hora esquecido. Com essa compreensão, no chão da sala de aula, diz Braggio: “Delimitam-se assim as estratégias utilizadas pelas crianças no processo de aprendizagem, impede-se que sejam sujeitos de seu próprio discurso e adquiram a linguagem escrita como mais um instrumento no seu papel de agente histórico” (BRAGGIO, 2002, p. 12).

Desprovida de sua historicidade, contextualidade, o que se apresenta às crianças em início de aquisição da linguagem escrita? Apenas as estruturas normativas da língua, conforme a autora. E nessa situação, a linguagem não é vivenciada enquanto uma prática social constituinte e constituída nas relações societárias.

Segundo a discussão de Vigotski (2005) sobre a criança e a linguagem, que apresentamos na parte teórica, o autor enfatiza que esta nos abriga e se entrecruza em nossos relacionamentos com outros sujeitos, em trocas de experiências, em vivências coletivas, o que permite a apropriação, elaboração, reelaboração de múltiplos conhecimentos e saberes. As crianças são inseridas e vivenciam a sociabilidade fazendo uso das linguagens, trocas de afetos. Nesse contexto relacional dizem a palavra, ouvem, são ouvidas; e, ao sabor dos acontecimentos, interdiscursivos e intersubjetivos, vão se desenvolvendo cognitivamente, emocional e sócio afetivamente. Ou seja, aprendem a ser humano, forjam suas identidades, suas subjetividades.

A linguagem, assim, para Vigotski (2005), não se resume meramente a uma técnica de comunicação, de intercâmbio social. Este dá destaque à função da linguagem enquanto pensamento generalizante, pois essa função permite ao sujeito o descentramento de seu contexto sensório e das exigências do meio. Por meio da palavra/linguagem, o sujeito pensa-se a si mesmo e pensa os outros; reflete sobre suas experiências e das outros. O pensamento generalizante caracteriza-se, pelo que o autor denomina, de pensamento categorial. Então, todo o processo de apropriação da linguagem, não se resume à aprendizagem de uma técnica, mas ao desenvolvimento do pensamento, à constituição da própria consciência.

A sala de aula, por conseguinte, numa perspectiva Vigotskiana, não se resume apenas a aprendizagem da técnica da escrita, mas de suas significações, dos conceitos, que são abstrações; que são generalizações da realidade sensível. Assim, Vigotski compreende a aprendizagem da linguagem escrita enquanto um procedimento de

apropriação das significações coletivas, condição para a constituição da consciência e das formas de agir sobre a realidade e sobre si mesmo.

Então, remetendo-se essa concepção Vigotskiana de linguagem ao processo de ensino, vivenciado pelas crianças, pode-se supor que não se está trabalhando a linguagem naquela função primordial para que o indivíduo se aproprie do pensamento categorial e das condições para agir, refletir e problematizar o seu contexto histórico, social e cultural.

Vigotski, em seus estudos, faz contundentes críticas a essa prática que privilegia a técnica, pois, para o mesmo, a sala de aula se apresenta como o espaço privilegiado para o aprendizado, ressaltando que o que a criança precisa é que sejam criadas diferentes, diversas e ricas oportunidades para que a mesma se aproprie de novos conceitos e palavras nas interações verbais, sempre e necessariamente mediadas pelo professor e pelos recursos didáticos.

Em complementação a essa crítica, sobre o ensino e aprendizagem da linguagem, consideramos importante trazer mais uma contribuição de Braggio (2002), autora que, como já apresentado em outro episódio, compartilha da mesma concepção histórico-cultural da linguagem de Vigotski. Segundo esta, em sua análise mais específica dos elementos que constituem o ensino:

Difícilmente pode-se afirmar que qualquer tipo de verdadeira aprendizagem da língua escrita ocorra quando se supõe que se aprende mecanicamente, decodificando as letras representativas dos fonemas, colocando-as juntas e verbalizando-as; que se deve aprender do mais fácil para o mais difícil; que se deve ler somente da esquerda para a direita; que se deve ler sempre “corretamente” a despeito da variedade linguística; que se necessita aprender regras de soletração; que existam pré-requisitos para que se esteja “pronto” para ler; que a escrita seja vista como mero reflexo da fala, sem função na sociedade; que a compreensão e o significado sejam fatores secundários no ato de ler. (p. 12).

Portanto de acordo com a autora, torna-se inviável o ensino baseado nesses pressupostos, um ensino mecânico, em que a repetição, a cópia acaba despertando na criança desânimo, descaso. As observações mostraram que, por mais intensas e quantitativas que fossem as atividades, exigiam das crianças a habilidade de copiar/reproduzir os padrões didáticos, não criando situações que levassem ao esforço, por parte das crianças, em raciocinar, questionar, relacionar, significar e ressignificar. As respostas demandavam apenas memorização, repetição para em seguida ser exteriorizada.

As atividades, assim, apresentam possibilidades para que a criança tenha uma relação criativa, reflexiva, problematizadora e significativa com os conhecimentos, por exemplo, que faça aplicação do que se ensina na escola “em situações particulares e concretas, correlacionadas ou não” (OLIVEIRA, 2005, p.103).

Assim como fazer análise: “o desdobramento da comunicação em seus elementos constitutivos com o intuito de esclarecê-la”. [...] identificando os elementos incluídos em uma comunicação; [...] indagações da causa dos fenômenos incluídos na comunicação; “[...] organização, disposição e estrutura da comunicação” (OLIVEIRA, 2005, p. 103). Ou seja, que se vai além da mera reprodução, assimilação, repetição de palavras soltas, de conceitos definidos. Não se possibilita, nessas relações de conhecimento, que a criança aprenda e faça uso desse aprendizado em suas relações, em suas ações fora e dentro do contexto escolar, que os conceitos ali apresentados possam ser reconstruídos, ressignificados.

Ainda em relação a esse episódio, gostaríamos de tecer alguns comentários a respeito da fala da professora sobre aquelas crianças que apresentam dificuldades em seus aprendizados, o qual reproduzimos novamente aqui

-“ Essas quatro alunas, Dionéia, está difícil de aprenderem; são rudes, nada entra na cabeça delas; olha que eu falo, falo, explico, repito e nada. Cometem os mesmos erros, mas também, se você prestar atenção, as quatro são primas, pertencem à mesma família. Os pais fracassaram em seus estudos, pararam de estudar. Não tem como essas meninas serem diferentes. É muito complicada a situação delas. Desde o ano passado que venho trabalhando para tentar ajudar elas mais está difícil”.

Como já se vem analisando o método, aplicado no chão da sala de aula, talvez se possa supor que esse “falar, o explicar, o repetir”, tão exaustivo e tão persistente, utilizada pela professora na tentativa de fazer as crianças aprender, perde-se no momento em que fala a mesma coisa inúmeras vezes, uma vez que não há mudanças nas condições de produção do ensino e da aprendizagem, pois explica utilizando-se da mesma metodologia que se vem mostrando infrutífera para algumas crianças aprenderem. A repetição constante desacompanhada da criação ou instauração de

alternativas de relação com o conhecimento talvez seja um evidência para o fato das crianças continuarem a não avançar no aprendizado.

Ressalte-se que a professora tem conhecimento da situação escolar dos pais dessas crianças, o que evidencia a quase impossibilidade dos mesmos em contribuir, de forma concreta, no aprendizado de seus filhos. Conforme sua fala, são pais fracassados em seus estudos. As próprias crianças, ao não realizarem as atividades extraclasse, igualmente, apontam que os pais não sabem ajudá-las ou elas mesmas esqueceram de fazer ou não sabiam.

Essa questão da relação família e escolar é bastante importante no contexto aqui em análise. As crianças são moradoras de uma ilha, e, junto com os pais, vivem ou sobrevivem, basicamente, das atividades extrativas e de coletas. Assim, o valor da escola/estudo parece não apresentar muita relevância para os pais, que dele pouco uso fazem no seu dia a dia. Isso pode se refletir na pouca atenção dada à escola e à aprendizagem das crianças.

No entanto, apesar desse conhecimento da realidade das crianças, a professora continua insistindo em passar atividades para casa, o que parece caracteriza como mais uma formalidade pedagógica sem muito efeito prático na vida das crianças. Talvez, uma melhor reflexão sobre o papel dessas famílias no aprendizado efetivo de suas crianças precise ser feito a fim que se crie outras possibilidades, dentro da escola, para que a formalidade se torne em aprendizagem concreta e significa.

Mas, deixando de considerar as condições de produção de ensino de lado como uma variável relevante para explicar as situações de insucesso escolar, a professora então olha para essas crianças com dificuldades de aprendizagem e começa a buscar resposta para esse não aprendizado na constituição familiar das mesmas. As dificuldades passam a ser vistas como relacionadas a possíveis fatores biológicos, inatos, alguém que herdou geneticamente mecanismos que criam essas dificuldades de aprendizagem.

Realmente, as quatro alunas são primas, pertencem a famílias que não tiveram muito sucesso em sua caminhada com os estudos, mas isso não seria motivo talvez para tal julgamento, já que na sala de aula observada existem outras crianças que pertencem a outro contexto familiar com pais que estudaram e mesmo assim apresentam dificuldades de aprendizagem. Em um outro dia de aula, a professora também já fizera

comentário sobre a situação de aprendizagem de uma aluna, conforme o fragmento narrativo, abaixo:

Em dado momento, a professora deixa o quadro e vem até mim, compartilhar sua insatisfação e tristeza diante da dificuldade de aprendizagem de algumas crianças.

“- Não sei mais como ensinar A1, toda vez que a convido a fazer a lição, ela chora, diz que não sabe, mesmo falando que vou ensinar, ela diz que não sabe e se fecha, fica sentada na cadeira em silêncio durante toda a aula. Os outros, A2, A3, A4 não sabem, mas pelo menos tentam responder e ela depois que fala que não sabe. Não tem quem mude. É muito difícil”.

Essa fala parece evidenciar que a criança é portadora de um destino imutável, inviolável e refratário às ações pedagógicas. “Não sei mais como ensinar”, diz a professora, parecendo capitular diante de uma força invisível e poderosa, da qual a criança é investida. Tem-se a impressão que já foram tentados diferentes e diversos procedimentos de ensino e, mesmo assim, a criança se mostra incapaz de avançar e desenvolver a aquisição dos conhecimentos. “Não tem quem mude”, por fim, parece ser o fechamento de uma ideia, muito criticada, mas que ainda permanece presente e resistente a transformações do imaginário formativo dos educadores, qual seja: a predominância das forças inatas e a preponderância do biológico diante das investidas das práticas culturais quando se examina ou se opina sobre as dificuldades que algumas crianças enfrentam na escola.

Maria Helena S. Patto (1996), em seu livro: *“A Produção do Fracasso Escolar: histórias de Submissão e Rebeldia”*, denuncia a maneira como as dificuldades de aprendizagem das crianças são vistas no contexto escolar, como mentoras de seu próprio fracasso, ou seja, a culpabilização pelo não aprender é unicamente da criança. Isso fica claro quando a autora afirma que,

Se antes elas são decifradas com instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio familiar as causas dos desajustes infantis. Amplia-se, assim o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais. (PATTO, 1996, p. 44).

Segundo a autora, se antes, as dificuldades de aprendizagem eram tidas como problemas de anormalidades genéticas, passam agora a contar com a influência do ambiente e das reações afetivo emocional, que leva a criança a ser “analisada” como

criança anormal, como criança problema. E as explicações que justificam a existência desses problemas vão ser buscadas no contexto familiar, na origem biológica da criança, sendo deixadas de lado as condições de produção do conhecimento.

Ainda, de acordo com Patto (1996), expressões populares do tipo “é o destino”, “é sina”, “são os fados”, “isto é a raça”, “o que o berço dá só a morte tira”, “filho de peixe é peixinho” (p. 83), eram expressões comumente usadas por pais e professores para explicar o desempenho escolar dos filhos e alunos. Hoje, quase trinta anos depois do trabalho da autora, ainda prevalecem no contexto escolar expressões dessa natureza como meio e suporte para explicar o fracasso de muitas crianças, algo percebível quando se usa o fato de pertencer a famílias com histórias de fracasso escolar.

Além de Patto, outro autor que pode contribuir nessa discussão é Bernard Charlot (2000), que, em sua obra: *“Da Relação como Saber: elementos para uma teoria”*. Nessa obra, embora não recorrer explicitamente a Vigotski, o autor desenvolve sua teoria muito próxima da visão histórica cultural do desenvolvimento humano, dando ênfase no papel do saber e das relações sociais para explicar a constituição dos sujeitos.

Por que estudarmos a relação dos alunos com o saber e, não, o fracasso escolar, visto que ele nos interessa diretamente? “porque, estritamente falando, não existe o “fracasso escolar”” (Charlot, 2000, p. 16). Os fenômenos designados pela escola como fracasso escolar existem e são percebíveis no contexto escolar. Segundo ele,

Existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão. É o conjunto desses fenômenos, observáveis, comprovados, que a opinião, a mídia, os docentes agrupam sob o nome de “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16).

Para o autor, assim, não existe a materialidade do que se chama fracasso escolar, pois o que existem são “alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”, portanto, sugere que são essas situações e histórias que devem ser levadas em consideração como objeto de análise e “não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente chamado ‘fracasso escolar’”. (CHARLOT, 2000, p. 16).

Com base no autor, o que deve ser analisado nesse processo são as crianças, suas histórias, o contexto em que é produzido o conhecimento, as condições de produção, para assim chegar às origens reais das dificuldades de aprendizagem.

Cada aluno traz consigo uma história de vida permeada de valores que o faz único perante os outros sujeitos, mas isso não é defeito, não é deficiência, isso não pode ser visto como obstáculo para o aprendizado. É esse entendimento que talvez falte à escola, pois, ser pobre, ter pais analfabetos, família desestruturada não é diagnóstico válido para afirmar o fracasso desses alunos. Portanto, em conformidade com o autor acima referido:

A posição dos filhos não é “herdada”, à maneira de um bem que passe de uma geração a outra por uma vontade testamental; ela é produzida por um conjunto de práticas familiares: a dos pais (que supervisionam os temas de casa, levam os filhos aos museus, a concertos, em viagens, levam-nos à aula de dança, ao tênis, etc.) e as dos filhos (os “herdeiros” sabem muito bem que não basta ser “filho de” para ter sucesso na escola, mas que é preciso trabalhar, esforçar-se muito). O sucesso na escola não é questão de capital, mas de trabalho; mais exatamente: atividades e práticas. (CHARLOT, 2000, p. 22).

Aqui o autor chama a atenção, justamente para mostrar a inconstância produzida pela escola – às vezes, ancorada em clichês e estereótipos pseudocientíficos, segundo Patto - ao afirmar que as dificuldades das crianças apresentadas no episódio acima não podem ser tomadas como algo herdado geneticamente, pois, como bem nos mostra Vigotski (2007), em seu pensamento muito próximo do de Charlot, herdamos aspectos orgânicos, no entanto esses aspectos vão sendo culturalizados nas relações sociais tendo a linguagem como fator preponderante nesse processo.

Fazemo-nos na história e na cultura, e em sendo assim, a explicação para a constituição do sujeito- da vida psíquica- não pode ser buscada nos indivíduos tomados de forma isolada, mas nas relações sociais por eles vividas, das quais a linguagem é constitutiva.

Portanto, o indivíduo não se constitui em uma unidade biológica apenas, mas também em uma unidade histórica, por que leva em seu caráter as características do desenvolvimento histórico e cultural (VIGOTSKI, 1997). O desenvolvimento humano ocorre no entrelaçamento de duas linhas qualitativamente diferentes que são, por um lado, os processos elementares de origem biológica da espécie e, por outro, as funções psicológicas superiores de origem histórico-cultural.

Portanto, manter o discurso utilizado, há trinta anos atrás, denunciado no trabalho da Patto (1996), sobre as origens do fracasso escolar das crianças é continuar vendo-as

como culpadas pelo seu não aprender; é continuar com o discurso de que não aprende devido alguma anormalidade que a acompanha, herdada de seus antepassados, ou até mesmo pela carência cultural.

Em sua crítica à teoria da carência cultural, Patto (1996, p. 50) diz que a mesma está embasa em pesquisas científicas que não levam em consideração questões ideológicas e tampouco as relações de poder de uma sociedade de classes sociais desiguais, de forma que tais pesquisas “confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, assim, de olhar para a escola e a sociedade em que vivem com olhar mais crítico”.

Não se olha para o contexto, para as condições de produção do conhecimento, não se investe em práticas que venham dar a essas crianças outras possibilidades de se relacionar com o conhecimento, de explorar outras competências cognitivas, que exigissem das crianças esforço cognitivo e não apenas imitações, repetições etc.

Não se olha, também, para a escola e o ensino como parte de uma sociedade de classes, como a brasileira, profundamente desigual na distribuição dos bens materiais e sociais, que “podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e vasão... O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar” (PATTO, 1996, p. 51).

Pensar as “situações de fracasso”, como designa Charlot, significa compreender a escola e as situações de ensino e aprendizagem como inserida em um contexto muito maior da sociedade e não apenas em comportamentos individuais, pois como diz Fontana, “o desenvolvimento não depende apenas de fatores intrínsecos à criança. Mas depende, sobretudo, das possibilidades que a criança tem – ou não -, nas suas relações sociais, de se aproximar, de compartilhar e de elaborar os conteúdos e as formas de organização do conhecimento histórica e culturalmente desenvolvidos e materializados nas palavras” (1997, p. 85).

Se assim for, se o conhecimento continuar a ser apresentado desligado do contexto sócio histórico cultural, limitado em seus conceitos, desprovidos de sentidos e significado para essas crianças de nada valera todo esforço didático e pedagógico da escola.

Linguagem e Desestabilizações.⁶

Mais um dia vai começando, as crianças aos poucos começam a chegar, em novo horário agora, 07h30min da manhã; motivo da mudança: a professora assumiria outra turma à tarde e não poderia ficar com as duas ao mesmo tempo, então juntamente com a direção da escola decidiram por transferir as crianças para o turno da manhã. Nossa, que mudança, hein? Nesse dia, algumas crianças não vieram e as que estavam ali, pareciam “não estar”, pois demonstravam fisionomia de sonolência, olhares fixo em direção do nada, pensativas; algumas outras pareciam um pouco mais alegres com a mudança de horário. Nesse dia, diferente dos outros, observei silêncio total na sala.

Assim, aos poucos a sala vai sendo preenchida pelos alunos. Em seguida a professora chega e dá o seu tradicional “Bom dia” às crianças. Depois de alguns minutos, levanta-se e vai arrumar as carteiras, como é de costume. Em seguida, retorna a sua mesa e faz a chamada por nome, seguindo o mesmo ritual, já descrito em episódio anterior. Os alunos se levantam e vão até à professora; pegam a ficha com seus respectivos nomes e colocam no lugar indicado. Ao término, a professora anuncia que a aula será de Matemática. Todos abrem seus cadernos.

A professora dirige-se até o quadro e começa a copiar; primeiro ela divide com o pincel quadro branco em duas partes, bem ao meio; feito isso, começa a escrever: Nome da disciplina, data do dia, nome do assunto que nesse dia era: “números ordinais”. Ou seja, a aula inicia-se sempre com a cópia no quadro, pela professora e nos cadernos, pelos alunos, do rito do cabeçalho.

Aos poucos, o quadro negro vai se povoando do conceito de números ordinais e dos numerais de 1 a 100 e seus respectivos nomes. Silêncio na sala. A professora, em silêncio copia; as crianças, em silêncio, copiam.

Observo o relógio. Já são 09h00min. As crianças começaram a copiar às 08h30min. Observo o quadro. Nesse momento, a professora já conseguiu preencher todos os dois lados do quadro com o conteúdo.

Enquanto as crianças, no seu mecânico exercício de aprender, continuam copiando, a zelosa professora, em seu ofício, vai de carteira em carteira, examinando caderno por caderno.

⁶ Episódio registrado no 2º ano

Algumas já estão bem avançadas em relação à cópia do conteúdo; outras, estão um pouco mais atrasadas e ainda havia umas quatro ou cinco que mal tinham começado a reproduzir algumas poucas letras no caderno. A professora observa, constata e chama a atenção.

“- Bora, bora copiar, deixem de preguiça! Eu vou falar uma coisa pra vocês: ano passado eu livreí vocês, mas esse ano não tem jeito. Vocês vão ter que aprender de qualquer jeito”.

Dito isso, dirige-se a um segundo Quadro ao lado daquele já preenchido. Faz o mesmo processo, divide-o ao meio e continua a escrever. Observo o relógio. Já são 10h30min e as crianças continuavam escrevendo. Observo as crianças, sinais de enfado e cansaço marcam suas fisionomias. Nesse momento, começam as reclamações tanto dos alunos quanto da professora. Dirigindo-se ao caderno de João (nome fictício) diz:

Professora:

“- Está tudo errado isso aqui, vou apagar pra ti fazer certo. Posso apagar? Eu devo apagar é pro seu bem”.

Dito isso, pega a borracha e apaga a pouca produção, orientando como deveria fazer. A criança ficou parada em sua cadeira, quieto, sem falar uma palavra, mas sua expressão facial parecia demonstrar que aquela situação não lhe agradara em nada; um misto de tristeza e choro tomou conta de seu semblante e um corpo amolecido restava sobre a carteira. Aos poucos, observo, a mesma parece ir saindo daquele estado de apatia e começa a escrever, novamente, lá do primeiro lado do primeiro quadro.

Vai até o caderno de Emília (nome fictício) e vê que a menina estava muito atrasada e o tempo estava quase se esgotando.

“ – Agora que tu está aqui? Tem que copiar mais rápido. Desse jeito você não termina nunca”.

Ao que Emília retruca, interrogativamente, em voz zangada:

“ – A senhora não para de copiar, como eu vou terminar?”.

A professora argumenta, justificando sua cobrança:

“– Você que fica conversando e não copia”.

Nesse momento expressões de dor, cansaço, começam a ser percebidas e verbalizadas na sala de aula.

Pedro (nome fictício) exclama e reclama:

“ – Aiii, eu não aguento mais escrever”.

E é seguido por Ana (nome fictício):

“- Aí vou morrer de copiar, minha mão já está doendo”.

Marcos (nome fictício), aproveitando o embalo dos comentários dos colegas, faz ironia:

“- Acho pouco, professora. São quatro quadros cheios. Não dou mais conta de fazer”.

Enquanto as crianças copiam, me aproximo daquela criança que teve sua atividade apagada pela professora. Olhou pra mim sorrindo e disse que não queria copiar mais, que não gostava de escrever. Perguntei se ele sabia ler e respondeu que sim, então pedi que lesse alguma coisa escrita que estivesse na parede da sala. Ele olha de um lado e para o outro e, em um cartaz antigo, lê a frase “Feliz dia da páscoa”, uma leitura arrastada, soletrada, mas uma leitura. Teci elogios a ele. **“Muito bem”**. E ele sorrindo olha para mim e diz: **“ – Eu sou um gênio que não gosta de escrever”**. Nesse momento toca o sinal, é hora de ir embora, poucas crianças conseguiram concluir a atividade, outras ficam pelo meio do caminho e um nem se quer começou a escrever.

A narrativa, acima, comporta muitas possibilidades de análises. Assim, sem tentar esgotar outras, vamos evidenciar alguns pontos que consideramos relevantes no contexto de nosso estudo, relacionado aos usos da palavra/linguagem em seu funcionamento nas dinâmicas interativas em sala de aula, mediada pelos conhecimentos que estão sendo disponibilizados.

O primeiro, que consideramos importante destacar e comentar refere-se a esse diálogo ocorrido entre a professora e as crianças. Observa-se que, no contexto em que se vai desenrolado a aula, com as crianças na condição de sujeitos passivos, meros copiadores de numerais e palavras do quadro, uma fala da professora, dirigindo-se a uma criança, acaba por provocar e desencadear um processo interlocutivo reflexivo e crítico envolvendo outras crianças.

Se, parece que estamos diante de uma “tradicional” pedagogia do silenciamento, cujo enfoque repousa na compreensão de um aluno como mero copiator e reproduzidor de conteúdos, *a priori*, deslocado de sua condição de sujeito de palavras, de capacidades enunciativas, esse diálogo faz emergir, não muito espontaneamente, as vozes silenciadas e reprimidas, dando a ver sujeitos de pensamento e palavras. Ao observador, a sua reação não poderia ser de grata admiração e surpresa? Ao constatar que as crianças

pensam, refletem, analisam, fazem juízos avaliativos sobre sua condição de aprendentes?

Segundo Fontana (1997): a linguagem é um processo pessoal e social, pois é meio de comunicação, base da reflexão, da compreensão e da tomada de consciência de nossas experiências e dos outros também. É pela linguagem/palavra que nos dizemos e que dizemos o mundo e igualmente somos ditos; que nomeamos e somos nomeados. A palavra é prática social entre indivíduos. Embora, como se observa na narrativa, a palavra é trabalhada como um ato mecânico de memorização, divorciado do contexto histórico, social dos sujeitos; isolada que é de sua discursividade e significação.

É certo que, ao longo dessas horas de silenciosas cópias, nem tudo ocorreu de forma tão silenciosa, pois aqui e ali, ouviam-se murmúrios, conversas e reclamos, sempre individualizados e que se perdiam no ar, o que significa que a linguagem enquanto uma prática social acontecia ali, embora de forma escamoteada ou como contestação, transgressão à norma e à forma da autocrática organização do ensino e da aprendizagem.

No entanto, observe-se que a fala da professora – em sua condição de autoridade pedagógica, e, por conseguinte, detentora do poder de enunciar os seus dizeres avaliativos sobre o comportamento das crianças – produz outros efeitos de sentidos no ambiente em que as relações de conhecimento acontecem, fazendo com que elas participem da interlocução, enunciando seus dizeres, rompendo assim com a tessitura da autoridade professoral, como único sujeito de enunciação.

Aqui, podemos usar um conceito bakhtiniano de atitude ativa responsiva. Para esse autor, ninguém é privado de palavra, pois, quando em situações dialógicas, produz atitudes *ativas responsivas*, verbais ou não. Ou seja, todo sujeito é sempre sujeito de enunciação, porque diante da palavra ou enunciação do outro emite respostas, elabora e reelabora o discurso do outro, dando respostas que podem ser verbalizadas ou não.

Vejamos esse fragmento dialógico:

“ – Agora que tu está aqui? Tem que copiar mais rápido. Desse jeito você não termina nunca”.

Ao que Emília retruca, interrogativamente, em voz zangada:

“ – A senhora não para de copiar, como eu vou terminar?”.

A professora argumenta, justificando sua cobrança:

“– Você que fica conversando e não copia”.

Nessa situação interlocutiva, a criança não somente significa a palavra de sua interlocutora, como também a contesta, o que provoca uma réplica. A professora, em seu lugar social de autoridade pedagógica, avalia o comportamento da criança e, ao ser contestada, busca justificativas: a criança estava conversando.

No entanto, a criança, ao argumentar, não somente se defende, enquanto sujeito ativo e responsivo, mas avalia o comportamento da professora e sua metodologia de trabalho: “A senhora não para de copiar”, enuncia em um tom frio. É certo que nesse confronto de forças dialógicas, a professora acolhe os dizeres da criança, mas não os aceita, enquanto uma clara crítica ao seu comportamento pedagógico. A questão, então, se revela, na situação dialógica, como um problema apenas de comportamento da criança. É a criança que é responsável pelo atraso na cópia do quadro e não o fato de ter que copiar o conteúdo de dois quadros.

Deve-se ainda atentar para o fato de que, se a professora não aceitou a crítica da criança, isso não significa que a fala dessa criança não tenha provocado nela um processo de reflexão relativo a sua prática e seu comportamento. O fato de não ter havido verbalização de aceitação da crítica, isso não significa que a fala da criança possa ser considerada inútil. Como aprendente, criticou o postulado básico da prática a que vem vivenciado e mostrou-se como sujeito de enunciação.

Ainda, pode-se supor que essa fala da Emília, ao expressar sua insatisfação com a crítica da professora e a seu método, parece que desencadeou o pensamento reflexivo de outras crianças, inserindo-as no contexto discursivo mais amplo. Assim, espocam verbalizações a enunciar o estado emocional e afetivo das crianças em relação à atividade que estavam realizando. Vejamos esses fragmentos, abaixo:

Pedro exclama e reclama:

“ – Aiii, eu não aguento mais escrever”.

E é seguido por Ana:

“- Aí vou morrer de copiar, minha mão já está doendo”.

Marcos, aproveitando o embalo dos comentários dos colegas, faz ironia:

“- Acho pouco, professora. São quatro quadros cheios. Não dou mais conta de fazer”.

Talvez, possa-se dizer que esses enunciados ecoam em solidariedade à colega Emília. Ou, mais, Emília faz emergir sentimentos, por meio de verbalizações, que se faziam presentes na sala de aula e que podiam ser observados nos comportamentos e

fisionomias das crianças, como: desprazer, cansaço, irritação, insatisfação, dor... A palavra é dita e nomeia, esclarece e materializa a condição e o lugar social de crianças-estudantes.

A interlocução inicial entre Emília e a professora, então, se cruzam e afetam pensamento/sentimentos das outras crianças, levando-as a significar aquele momento de aprendizagem. Sentidos diversos, possibilidades diversas de se relacionar com as palavras nas práticas discursivas marcam os enunciados das crianças. Pelas palavras pronunciadas dão a ver aspectos de sua singularidade; pelas palavras, tomam consciência de si e, ao mesmo tempo, refletem sobre as experiências que experimentam no dia a dia de sua formação humana.

As palavras unem-se, divergem, complementam-se, ampliam-se e transformam-se em significados e sentidos diversos na prática inter e pluridiscursiva. Emília compreende/significa que a culpa pelo atraso não é só sua e atribui esse fato ao outro, no caso, a professora e sua metodologia que prioriza as cópias mecânicas no quadro. A professora, de sua parte, lê o comportamento da aluna e o significa de forma diferente, atribuindo a culpa à própria criança que fica conversando. Comportamentos divergentes e antagônicos se mostram e se materializam nas palavras na arena das relações.

A essas funções da palavra, Fontana (1997), inspirada na abordagem histórico-cultural da linguagem, desenvolvida por Vigotski e Luria – que expusemos na parte do referencial teórico – considera que a mesma palavra que serve para nomear, instituir, também seve para negar. As palavras permitem não somente compartilhar e explicitar pensamentos, experiências e sentimentos, mas igualmente, ocultá-los. Pela palavra agimos sobre nós mesmos e sobre o outro: “apontamos, dirigimos sua atenção, pedimos, prometemos, damos ordens, negociamos, discutimos, polemizamos, trapaceamos” (p.80).

Como expectadores – não silentes, mas reflexivos e com uma compreensão da situação que vivenciam – outras crianças, Pedro, Aninha e Marcos se fazem participantes do jogo interlocutivo, tomam a palavra, igualmente significando/enunciando desconfortos com a atividade. Pedro e Aninha, em seus dizeres, em ironia, parecem brincar com a situação e o estresse que enfrentam: “Ai, vou morrer...”, diz um; “Aiii, não aguento mais”, reclama outro. Marcos, em seu enunciado irônico e debochado, diz: “- Acho pouco, professora. São quatro quadros cheios. Não dou mais conta de fazer”. “Acho pouco, Professora” – Ironia, deboche e crítica velada à

prática de ensino a que está submetido. As razões de Emília parecem encontrar ressonância em outros colegas de classe, os quais compartilham dos mesmos significados em elaboração e circulação sobre a tarefa de copiar.

De certa forma, poderia se supor que, nesse jogo discursivo, entre crianças e professora, os dizeres daquelas parecem revelar muito de como significam/veem a prática, o percurso de seus aprendizados. A professora, por seu lado, não respondeu, verbalmente, a essas intervenções, mas isso não significa que ela não tenha sido afetada pelo que ouviu. Talvez possamos dizer – com a ajuda de Pedro, Aninha e Marcos – que Emília tenha alguma razão na justificativa que dá ao seu atraso na cópia.

Finalizando essa análise, podemos destacar como função mais proeminente da palavra/linguagem, que se desenvolveu na arena discursiva envolvendo professora e criança, foi sua função desestabilizadora das normas e das formas. Se, por um lado, a professora usou a palavra, para direcionar e conformar comportamentos a uma dada realidade de aprendizagem, por outro, as crianças, em seus dizeres, provocaram desestabilizações às palavras ouvidas em evidentes contestações ao ensino que experimentam.

Aula de arte..⁷

Mais um dia de aula; às 07h30min as crianças vão chegando com suas carinhas de sono e se amontoando em frente da escola. A professora é recebida com sorrisos pelas crianças e que, conforme sua rotina procede da seguinte maneira: coloca a bolsa em cima da mesa e retira os cadernos das crianças, com os deveres de casa, para serem entregues, assim como seu material de trabalho: livros, caderno, caderneta, pinceis.

Feito isso, pede às crianças – que se encontravam dispersos pela sala, conversando com os colegas e alguns estão junto à mesa da professora, observando-a – que se dirijam a seus lugares para que ela possa fazer a chamada e dar início a aula. Como faz todos os dias, chama nome por nome, um de cada vez para que venham até sua mesa e pegue a ficha com seu nome e coloque no mural da sala. Depois convida os alunos a fazerem a leitura do alfabeto e das famílias silábicas que se encontram afixados, em cartazes, na parede da sala de aula.

Ao término da leitura, as crianças pegam seus cadernos para começar as atividades, pois a professora, em frente ao quadro, já deu início a escrita do cabeçalho, nome da matéria, assunto da aula. Nesse momento Ana (nome fictício) dirige-se a professora e pergunta:

- **“ Qual a matéria de hoje professora?”.**

A Professora responde, em seriedade e em firmeza pedagógica:

- **“ A aula de hoje será sobre arte”.**

A Criança baixa a cabeça e continua em sua cópia.

Em seguida, parando de escrever, a professora, então, volta-se para as crianças, e inicia uma interlocução com o visível objetivo de apresentar o assunto a ser trabalho na aula perguntando:

-**“Alguém pode me dizer o que é arte?”.**

-**“ Arte, professora, é desenhar”** – responde João, (nome fictício), evidenciando seus conhecimentos cotidianos sobre arte.

-**“ Arte é pintar”** – responde Maria (nome fictício), certamente com base em suas experiências cotidianas.

A professora então responde, com base no conceito sistematizado:

⁷ Episódio registrado no 2º ano

-“ Não, arte não é desenhar e pintar; arte é a atividade humana ligada a manifestações de ordem estética, feita por artistas a partir de percepção, emoções e ideias”.

Ao ouvir o conceito dado, Pedro (nome fictício), em sua surpresa infantil e também evidenciando seus conhecimentos cotidianos, questiona.

-“ Nós não vamos pintar e nem desenhar, hoje, professora?”

A professora então, em firmeza pedagógica e vigilância ao conhecimento científico, responde:

-“Não, hoje não!”.

Pedro:

-“Então, não é aula de arte! É aula de copiar!” – contesta, mostrando certo descontentamento.

Após essa breve interlocução, a professora coloca no quadro o conceito por ela definido, e as crianças então copiam em seus cadernos. Um momentâneo silêncio recai sobre a sala de aula. Observa-se que parece que um desapontamento considerável tomou conta de algumas crianças, que esperavam que a aula de arte fosse de pintar e de desenhar. À medida que a professora avança na escrita no quadro, as crianças vão quebrando o silêncio e retomando as conversas paralelas, enquanto, mecanicamente, transcrevem em seus cadernos os conceitos do quadro.

A interlocução, acima, com que iniciamos esse episódio, é muito rica para se analisar a relação professor – conhecimento – criança, ou dito de outra forma, serve como importante evidência para se refletir sobre como a escola, em suas práticas didáticas e pedagógicas, lida e trabalha os conhecimentos sistematizados. A seguir, sem tentar esgotar o campo de análise que essa interlocução provoca ou evoca, vamos, dentro dos objetivos de nosso trabalho, tecer alguns comentários analíticos naquilo que nos interessa apresentar ao leitor.

Inicialmente, pode-se destacar o importante fato da professora, em sua didática, procurar chamar a atenção das crianças para o conteúdo a ser trabalho, ao indagar às mesmas sobre o que entendiam por arte. No entanto, apesar dessa boa iniciativa de provocar a curiosidade e a reflexão intelectual das crianças, deixou-se de problematizar e esclarecer as falar das crianças.

Assim, o que se observa aqui, é que ao afirmar, às crianças, que arte não é desenhar e nem pintar deixa-se de levar em consideração as informações – ou as

elaborações prévias – apresentadas pelos alunos a respeito do conceito da palavra “arte”. A interlocução evidencia que as crianças, para responderem, operaram, intelectualmente, a partir de suas relações de uso com a palavra e trouxeram em suas respostas as elaborações que foram apreendendo ao longo de suas experiências escolares na educação infantil e em diversos eventos em que são solicitadas a pintar, desenhar etc..

A escola é o lugar de a criança relacionar-se com os conhecimentos de forma reflexiva, questionadora e problematizadora, elaborando e reelaborando, aprendendo e reaprendendo os conceitos. Nessa perspectiva, a professora, assim, em seu papel de ensinar, agiu de forma a impulsionar os modos de relação das crianças com o conhecimento. Ao se dirigir a elas, a professora provocou novas relações com a palavra “arte” que deslocam os conhecimentos que possuíam sobre esta palavra.

Assim, observa-se que o conceito enunciado pela professora entra em choque com os “conceitos” prévios das crianças, levando-as a atitudes até mesmo de inconformismo. Podemos supor que, ao longo de sua ainda breve vivência escolar e cotidiana, essas crianças tenham tido uma relação com a palavra arte que lhes permitiu ir elaborando a ideia – ou o pré-conceito - que anunciam como sendo a definição para arte e parece ser essa compreensão que mobiliza suas expectativas intelectivas e afetivas em relação à aula de arte.

Ressalte-se que essa ideia de arte como brincar e pintar pode ser seu início a partir das atividades realizadas na educação infantil, por exemplo, quando são submetidas a muitos momentos em que pintam, desenharam, rabiscam e expõem em varais essas produções; levam para casa para compartilhar com a família, etc.. Nessas situações, a criança tem uma relação mais de uso de objetos e materiais para produzir seus rabiscos e desenhos e isso nem sempre acompanhadas de uma reflexão intelectual envolvendo o conceito sistematizado. As atividades práticas, assim, parecem assumir uma dimensão muito mais preponderante nessa fase inicial da vida escolar das crianças.

Retornando à análise, para responder ao questionamento, as crianças precisaram refletir e explicitar o seu pensamento sobre a palavra arte, de modo que a ação didática da pergunta desencadeou uma direcionalidade às elaborações intelectivas das crianças (FONTANA, 1997, p. 79), exigindo-as a enunciar as maneiras como significam a palavra. Ainda recorrendo à Fontana, “é em resposta a ela [professora] que as crianças selecionam e articulam fragmentos de suas experiências, orientadas pela palavra” e

“organizam a compreensão da palavra a partir do lugar social que ocupam”. E, como se exemplificou acima, são crianças recém-saídas da educação infantil, muitas delas.

Ainda, pode-se dizer que a professora perdeu uma ótima oportunidade de usar os conhecimentos prévios das crianças como um importante recurso e estratégia didática para trabalhar o conceito sistematizado de arte. No entanto, ao apresentar um conceito definido nos livros didáticos, acaba se sobrepondo aos pré-conceitos das crianças, que ainda desconhecem o conceito científico da palavra apresentada.

Observa-se, na interlocução, que as crianças participam da interlocução, de forma espontânea e, podemos dizer, com entusiasmo e certa alegria – alegria mobilizando as atividades intelectivas das crianças pode-se supor com base no referencial teórico. No entanto, apesar de enunciadas, suas palavras são abruptamente negadas, porque não são levados em consideração na relação pedagógica de conhecimentos. Embora, ditas e ouvidas, as palavras das crianças parecem não ter provocado efeitos reflexivos sobre prática e a forma de trabalhar os conteúdos.

Certamente, que essa didática – de negação da palavra do aluno – não pode ser vista como exclusiva de uma professora em particular, mas como parte de toda uma formação histórica e, por conseguinte como parte de concepções de ensino e aprendizagem que, embora venham, por décadas sendo denunciadas e criticadas, continuam cristalizadas no chão da escola.

A esse respeito, Dietzsch, em seu trabalho sobre professores, diz que:

Para compreender como o professor concebe a linguagem faz-se importante observar a organização do espaço de suas salas de aula – o lugar de diálogo e de partilha onde são elaborados e reelaborados os [dizeres] das crianças; um ambiente que permite ao aluno assumir e escutar a própria voz, impregnada de outras vozes que marcam sua palavra? (DIETZACH, 1999, p. 115-116)

A autora, acima referida, parece vir corroborar a análise que se vem desenvolvendo aqui, com seus estudos, já bastante distante no tempo, mas tão atual em relação à concepção de ensino e aprendizagem que ainda se observa na sala de aula, na qual as crianças são silenciadas e não levadas em consideração em seus dizeres.

Ao se fazer essa análise sobre evidências de negação da palavra infantil, não se está afirmando que a escola deva limitar-se aos conhecimentos prévios das crianças, nem que os mesmos venham a se sobrepor aos conhecimentos científicos, mas que a valorização dos dizeres e elaborações das crianças sejam tomados como ponto de

partida para que estas se apropriem de um conhecimento mais elaborado, ou seja, dos conhecimentos científicos, que é a objetivo da escolarização.

Afinal, esses conceitos foram aprendidos no seu dia a dia – como já se pontuou acima - nas interações com os adultos através de produtos culturais mediados pela linguagem, visando o desenvolvimento, intencional e ou pragmático - da percepção, atenção, memória, a imaginação, os valores, os hábitos. Essas significações, assim, reproduzidos na sala de aula são marcas de suas relações sociais, pois foram sendo construídas nessas relações concretas da vida.

As crianças responderam tomando como referência os conceitos cotidianos, a partir daquilo que Vigotski (2005) define como sendo a pré-história do desenvolvimento da linguagem na criança, pois, toda palavra, todo conhecimento tem uma pré-história, daí o autor afirmar a impossibilidade de se compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores sem buscar sua pré-história.

Não se aproveitou naquela situação de ensino e aprendizagem os conceitos apresentados pelas crianças, àqueles que elas construíram em seu meio sócio, histórico cultural e que seriam importantes para o possível aprendizado dos conceitos científicos.

Ainda que reconheça que a formação/ elaboração conceitual seja um processo único e integrado, Vigotski (2005) vê a importância de se diferenciar o desenvolvimento dos conceitos “cotidianos” (espontâneos), elaborados na experiência diária, do desenvolvimento de conceitos científicos (não espontâneos), aprendidos e apreendidos por meio da aprendizagem sistematizada na escola, levando em consideração as condições sociais de elaboração internas e externas em cada uma dessas situações.

Os conceitos cotidianos, segundo Vigotski, referem-se aos conhecimentos desenvolvidos pelo indivíduo no ambiente assistemático, pois são adquiridos pela interação com as pessoas do seu meio social imediato, sem precisar, necessariamente, se agregar a outros conceitos relacionados. Já os conceitos científicos decorrem do processo educacional, no qual as interações tem uma orientação deliberada no sentido de aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança, pois os conceitos são explicitamente apresentados como um sistema de ideias inter-relacionadas.

De acordo com Vigotski (2005), “os motivos que induzem a criança a formar os dois tipos de conceitos não são os mesmos. A mente se defronta com problemas diferentes quando se apropria dos conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos” (p.108). Daí ela afirmar que,

quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhes muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. Uma vez que os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança. E quanto a atitude da criança para com os objetos, pode-se esperar que o seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde o início até sua forma final. (VIGOTSKI, 2005, p. 108).

Portanto, o que diferencia o conceito cotidiano do conceito científico é o tipo de relação que se estabelece entre a criança e o objeto. Ao agir, utilizando os conceitos cotidianos, a criança não está consciente deles, já que sua atenção está sempre voltada ao objeto ao qual o conceito se refere e não ao próprio pensamento.

Fontana (2005) em seu estudo denominado “*Mediação Pedagógica na sala de Aula*”, no qual explora esses conceitos vigotskiano, analisa que:

Nas interações cotidianas, a mediação do adulto acontece espontaneamente no processo de utilização da linguagem, no contexto das situações imediatas. A atenção de ambos, adulto e criança, estão centradas na própria situação e nos seus elementos e não no ato intelectual envolvido (p.20).

Essas relações são, segundo a autora, espontâneas, com a tarefa única de comunicação para solução de situações imediatas, em que a criança não é levada a entender as bases científicas do conhecimento, nas situações que envolvem os objetos. Ou seja, essas aprendizagens têm uma função mais pragmática, utilitária e não se constituem em situação de momentos de reflexão intelectual sobre as bases da ação a ser empreendida pela criança. O objetivo é prático, concreto, visa resolver situações do cotidiano.

Em relação às interações escolarizadas, que têm orientação determinada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança, as condições de produção do processo de elaboração conceitual modificam-se sobre vários aspectos, diz a autora, em sua exploração, em sala de aula, dos conceitos vigotskianos:

Nesse contexto, a criança é colocada diante da tarefa particular de “entender” as bases dos sistemas de concepções científicas, que diferenciam das elaborações conceituais espontâneas. Os conceitos sistematizados (científicos na visão de Vigotski) são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente construída e reconhecida como legítima que procura garantir-lhes coerência interna. Sua elaboração requer a utilização de operações lógicas complexas- comparação, classificação, dedução, etc. – de transição de uma generalização para outra, que são novas para a criança (FONTANA, 2005, p. 21).

Na sala de aula, assim, modificam-se a relação da criança com os conceitos. Nas situações de aprendizagem, segundo a autora, a criança tem como tarefa atingir as bases de entendimentos científicos dos conceitos e ter uma visão global dos mesmos e apreendê-los dentro de uma lógica socialmente construída e tida como verdadeira visto que sua elaboração demanda o exercício de funções psicológicas tais como a comparação, classificação, dedução, inferência; funções essas que os conceitos cotidianos, com os quais estavam acostumados, não exigiam, por se apresentarem à criança em suas funções de uso e resolução de situações da vida prática.

Ainda, em continuidade da análise desse episódio, trazemos a importante contribuição de Padilha, outra estudiosa dos conceitos vigotskianos à compreensão das relações de conhecimento em sala de aula. Em seu trabalho intitulado, *“Trabalho Pedagógico: a didática (não) ultrapassada”*, vem corroborar as análises acima, ao dizer que: “nas interações escolarizadas – de orientação sistematizada, organizada, intencional, ou seja, nas relações de ensino, os conceitos espontâneos ou cotidianos são apenas pontos de partida e jamais ponto de chegada” (PADILHA, 2011, p.126).

O problema da escola talvez esteja nesse “ponto de partida”, uma vez que, como se mostra na descrição dos dados acima, não se considera esses conceitos cotidianos como importante ponto de partida para iniciar as crianças na elaboração dos conceitos científicos. Negar, no contexto de aprendizagem sistemática, os pré-conceitos, não seria a melhor saída para se conseguir um aprendizado significativo, pois, ao negar os conceitos cotidianos das crianças, nega-se também a pré-história de suas aprendizagens, ancoradas que são em vínculos práticos e experiências afetivas e emocionais.

Deve-se chamar a atenção do leitor, ao fato de Padilha afirmar que o trabalho pedagógico, levando em consideração os conceitos cotidianos, não deve ser visto como ponto de chegada no processo de escolarização, porque, dentro da tradição dos estudos vigotskianos sobre o desenvolvimento conceitual no indivíduo, a aprendizagem e apropriação dos conceitos científicos ou sistematizados também não se constituem em um ponto de chegada. Vigotski, em seus estudos, chama a atenção para o fato de que quando a criança aprende uma palavra – um conceito – o desenvolvimento dessa palavra ou desse conceito mal começou, conforme já se apresentou no referencial teórico.

Fontana, com base na teoria vigotskiana, explica que “as palavras não são formas isoladas e imutáveis. Elas são produzidas na dinâmica social, seus significados não são

estáticos. Uma palavra que nasce para designar um conceito, vai sofrendo modificações, vai sendo reelaborada no jogo das práticas e das forças sociais” (1997, p. 85).

Caberia, então, à escola, em sua tarefa de ensinar, possibilitar às crianças o acesso a esses conceitos científicos, conduzindo-os a novas formas de desenvolvimento do raciocínio e elaboração dos significados, partindo daqueles conhecimentos prévios que tem significados práticos e afetivos. Na interlocução entre professora e crianças, observa-se que as crianças respondem à indagação, orientando sua resposta muito mais com base em uma dimensão afetiva que a palavra arte encerra para elas, por exemplo.

Vigotski, em seus estudos, faz severa crítica a essas formas de a escola ensinar os conceitos científicos como que desligados do contexto histórico e das experiências das crianças, deixando de levar em consideração as elaborações iniciais que as mesmas desenvolvem ao longo das interações que estabelecem com os adultos. Resulta, isso, segundo o autor, em um ensino e aprendizagem baseados num verbalismo repetitivo.

Essa prática de substituir uma palavra pela outra com seus significados descontextualizados, conduz ao “verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo” (VIGOTSKI, 2005, p. 104). O que a criança necessita, segundo o autor é de oportunidades para adquirir novos conceitos e palavras na dinâmica das interações verbais mediada pelo professor.

Segundo Fontana (1997), “ao considerarmos os conceitos em sua história, em sua relação com a sociedade, em sua relação com a vida das pessoas que os utilizam, redefinimos a relação de ensino como relação de partilha e de articulação de saberes. Nela, crianças e professores ensinam-se reciprocamente” (p. 114). E mais, “as crianças nos mostram como, a partir dos lugares sociais que ocupam, compreendem as palavras, os conceitos que vamos trabalhar com elas. Elas nos falam de algumas das faces secretas que conseguem aprender nas palavras” (FONTANA, 1997, p. 114).

De acordo com a autora, as crianças, em seus conceitos cotidianos, deixam ver as marcas dos lugares sociais por elas ocupadas e são formas de mostrar o que se sabem sobre algo que a escola quer ensinar.

Dai a importância de partir desses conceitos cotidianos quando se objetiva ensinar os conceitos científicos, buscar a origem, buscar o que a criança já conhece sobre determinado conceito, palavra, para que em seguida lhes sejam apresentados novos conceitos. Ao se fazer isso, “tomamos contato com os sentidos e saberes que ela traz

para a sala de aula e levando em conta, participamos ativamente dos seus processos de conhecimento e de desenvolvimento” (FONTANA, 1997, p. 104).

Já na tentativa de finalizar a análise desse episódio, e retomando à interlocução da professora e seus alunos, envolvendo o conceito de Arte, com base nessas explicações de Fontana e, ainda, levando em consideração, a concepção de Vigotski sobre o desenvolvimento conceitual, como já se citou acima, de que quando a criança aprende um conceito, mal esse desenvolvimento conceitual começou para ela, pode-se, então, argumentar que, ao responder à professora, enunciando que arte é pintar, desenhar, essas crianças estavam revelando que já dominam e conseguem apreender partes “secretas” da palavra, conforme Fontana.

Nesse sentido, se as crianças não atenderam, com suas respostas, às expectativas da professora, em enunciar o conceito sistemático ou dicionarizado da palavra arte, podemos dizer que as mesmas mostraram dominar dimensões conceituais da palavra arte apreendidas em suas relações e práticas sociais e culturais. Nelas, o desenvolvimento da palavra arte, mal começou, diria Vigotski. Portanto, deveriam ser acolhidas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Mas isso não ocorre porque, segundo Dietzsch, em sua análise dos usos da linguagem em sala de aula, o professor se faz dono da palavra e fala, fala muito, tornando-se difícil devolver e partilhá-la com as crianças, “sem considerar o valor do diálogo e dos diferentes pontos de vistas, ainda que infantis, no desenvolvimento da crítica e da razão” (DIETZCH, 1999, p. 133).

Assim, se tomarmos o conceito dado pela professora: **“Arte é a atividade humana ligada a manifestações de ordem estética, feita por artistas a partir de percepção, emoções e ideias”**, podemos indagar: o que fazem as crianças nos anos iniciais de escolarização, especialmente na educação infantil? Desenharam, pintaram, expõem, recebem elogios e ou críticas pelos seus trabalhos; algumas são obrigadas a refazê-los para que se encaixem nas ideias, percepção estética e emocional de seus professores. Ao “Não”, categórico, que receberam ao dizer seus pré-conceitos, pode-se argumentar que as mesmas revelaram seus pontos de vistas alicerçados no conceito dicionarizado. Ideias, prazer, alegria, tristeza, razão e emoção, ou seja, diversas funções psicológicas são mobilizadas, pelas crianças, sempre orientadas por seus professores, para a realização de suas atividades escolares.

Valorizar as elaborações iniciais, que se expressam em seus pré-conceitos, em seus pontos de vistas infantis, significa repensar a concepção de linguagem e de

interação professor – conhecimento – alunos. As significações das crianças apresentam-se embasadas em fragmentos do pensamento intelectual e, ao mesmo tempo, carregadas de sentidos emocionais e afetivos e, por isso, deveriam ser tomados como recurso indispensável a uma didática significativa, na qual razão, emoção e afetividade se entrelaçam e se mobilizam, de formas indissociavelmente enriquecedoras ao desenvolvimento integral da criança.

Uma forma de ensinar as crianças novos conceitos, sem descuidar dos seus pré-conceitos, formulados, elaborados, construídos no meio sócio histórico cultural, nas suas relações com o outro, outro que não é a figura do professor, mas que também lhes possibilita conhecer, definir, conceituar, encontrar sentidos e significados nas palavras e nos conceitos cotidianos, que foram sua base num contexto assistemático.

O sorriso da professora⁸

Um lindo dia está começando. Às 07h00minh da manhã, os transportes escolares começam a chegar, trazendo as crianças para mais um dia de aula. Um misto de confusão e alegria toma conta desse momento: confusão pelo fato de todas quererem subir primeiro, as escadaria de madeira que dão acesso à escola, num empurra, empurra que acaba em risadas. Enfim, em incontidas euforias, as crianças chegam até a sala de aula, que, ao ser aberta, provoca um segundo momento de agitação: mais correria para pegar cadeira na frente e dá-se início a um empurra-se cadeira para cá, empurra-se cadeira para lá, cada qual procurando o melhor lugar para ficar.

A professora chega e dá bom dia às crianças e fica por alguns minutos observando o movimento delas, depois chama a atenção para a chamada. Todas, sentadas, esperam sua vez de ir até a mesa pegar a ficha com seu nome, de acordo com a rotina sempre observada no início das aulas.

Concluída a chamada, a professora, como faz em todos os dias, convida as crianças a fazerem a leitura do alfabeto, usando como suporte os cartazes afixados na parede da sala de aula. As crianças vão repetindo as vogais, as consoantes, as sílabas sem muito entusiasmo e de forma muito mecânica.

Em seguida, dirige-se até sua mesa, pega seu caderno de plano de aula e, à frente do quadro, anunciando a disciplina e o assunto a ser estudado:

[Professora:]

-“Nossa aula de hoje é de matemática, e nosso assunto é Geometria (sólidos geométricos).

Dito isso, começa a escrever no quadro o seguinte comando:

“Observe as formas destes objetos que lembram sólidos geométricos”:



A bola lembra uma esfera



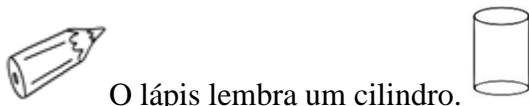
O dado lembra um cubo



O funil lembra um cone



⁸ Episódio registrado no 2º ano



O lápis lembra um cilindro.

Ao terminar de escrever esse conteúdo no quadro, dirige-se até as crianças para ajudá-las a fazer os desenhos que muitas não sabiam. Ao perceber que todos já haviam terminado de desenhar, a professora pede a atenção das crianças para explicar o conteúdo.

[Professora:]

-“ Vamos lá prestem atenção”. As crianças fazem silêncio momentâneo para ouvi-la.

-“ Qual o nome desse sólido aqui?” – pergunta, enquanto aponta, com o dedo, para a esfera.

Lá atrás estava Pedro, que, observando atentamente as figuras no quadro, responde:

-“É uma bola, professora”.

A professora, imediatamente, corrige a criança:

-”Não, não é uma bola é uma esfera. É parecido com uma bola, mas o nome é esfera”.

E, em continuidade a sua didática, prossegue em sua interação, perguntando às crianças:

-“E esse aqui quem sabe?” - apontando para o cubo.

Júlia, uma menina muito esperta e inteligente, de imediato, responde:

-“É um cubo, professora”.

- “Muito bem Júlia, isso aqui, parecido com o dado, é um cubo” - diz a professora.

Dessa forma, as crianças iam aos poucos reconhecendo os nomes dos objetos com forma geométrica. Depois desse momento dialógico, em que a professora procurou, através de perguntas, proporcionar a aprendizagem do conteúdo, pelas crianças, a mesma, então, começa a escrever uma atividade de sondagem de aprendizagem, dando exemplo e explicando como deveriam fazer. Veja a descrição, abaixo:

-“ Qual o nome desse sólido aqui? – apontando para a esfera e, mais uma vez, aquele mesmo aluno volta a responder com um aparente ar de graça:

-“ É uma bola, professora”.

A professora, um tanto que irritada, responde:

-“Não, Pedro! Não é uma bola. Já falei, mais de mil vezes, que é uma esfera. É parecido com uma bola, mas não é”.

Nesse momento, os alunos, incentivados pelos exemplos da bola, do funil, do dado e do lápis, começam a dar exemplos de objetos presentes no seu dia a dia e que podem ser comparados aos sólidos geométricos.

João diz:

-“ A palma do remo é uma esfera”.

Pedro:

-“ O cabo é um cilindro e a “cabeça” do remo é, é, é, um cone, né professora?

Júlia:

-“Nossa sala é um cubo, então?”.

João então, questiona:

-“ E a nossa escola professora, o que é?

A professora tenta responder:

-“ É um cubo, eu acho. Não é um cilindro. Aaah, sei lá... Vamos voltar aqui para o quadro”.

Mas, mesmo a professora pedindo aos alunos que parassem com aquela conversa e voltassem a prestar atenção, eles continuaram, de maneira divertida, sob risos, a trazer exemplos ligados ao seu contexto vivencial, isto é, continuaram, de forma alegre e descontraída, a relacionar –, ao conteúdo que estava sendo trabalhado –, objetos que conheciam e usavam no seu dia a dia e com os quais mantinham algum tipo de relações de uso, relações afetivas, por exemplo.

João dispara:

-“O açazeiro é um cilindro”.

Pedro:

-“ Meu lápis também é um cilindro”.

Rafael:

-“ Esse globo aí é uma esfera”.

O mais interessante, ainda, a se destacar é que, parece, não mais encontrando objetos familiares e conhecidos que pudessem usar para fazer comparações, começaram a observar uns aos outros e buscar exemplo em seus próprios corpos.

Pedro, mais desinibido e espontâneo, compara:

-“Nossa cabeça é uma esfera”.

Ao dizer isso, todos os colegas caem na risada e até a professora, não aguentando, começa a sorrir, entrando na brincadeira. Foi simplesmente divertido esse dia, pois a aula perdeu aquele peso que se observava em outros dias; a participação das crianças, fazendo a relação do conteúdo sistemático com objetos de seu cotidiano, tornou a aula mais leve e descontraída, tanto que nem queriam que a aula acabasse. As crianças, é o que parece, experimentaram, nessa aula, uma relação prazerosa com os conhecimentos disponibilizados pela professora.

Como se pode depreender, a partir da leitura dos fragmentos narrados acima, esse evento de ensino aprendizagem, envolvendo professora – conhecimento – crianças, foi marcado pela presença interlocutiva entre os sujeitos ali em interação. E, deve-se destacar que essa interlocução foi possibilitada pelo fato da professora, ao trabalhar um aspecto da linguagem matemática – os sólidos geométricos – trazer a vinculação com conhecimentos pragmáticos das crianças.

Assim, em consonância com os objetivos de pesquisa, vamos analisar – com base no episódio acima narrado – a questão da interrelação entre “conceitos” e ou conhecimentos cotidianos e os conhecimentos sistematizados trabalhados pela escola. É, claro, devemos ressaltar, que a riqueza dos dados comportam análises diversas, no entanto, consideramos que os mesmos evidenciam, de forma significativa, aquilo que se constitui o objetivo maior do processo didático- pedagógico, que é promover o desenvolvimento da elaboração conceitual.

Como referencial teórico para essa análise, vamos recorrer às contribuições de Vigotski e colaboradores sobre a elaboração conceitual na prática de ensino e aprendizagem.

Falar em elaboração conceitual, segundo a abordagem vigotskiana, é buscar compreender os múltiplos e diversificados significados e sentidos atribuídos a esses conceitos no contexto escolar; é também perceber o contexto e as circunstâncias em que essa elaboração acontece; é evidenciar que naquelas “simples” nomeações, feitas pelas crianças, em direção aos objetos desejados, está o início do processo de elaboração conceitual mediado sempre pela palavra, pelas ações do outro. É, portanto, saber, por exemplo, que, “quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou” (VIGOTSKI, 2005, p. 104).

Isso significa dizer, segundo Vigotski, que uma palavra comporta simples e complexos níveis conceituais, de forma que, a elaboração conceitual é justamente esse

processo de elaboração e reelaboração que a criança faz, indo da apropriação do conceito mais simples aos conceitos mais complexos.

Portanto, um conceito vai muito além da soma de associações formadas pela memória, é mais do que um simples ato mental, um conceito é, segundo Vigotski (2005), “um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário” (p.104). Ou seja, o ensino dos conceitos sistematizados precisam ancorar-se naqueles pré-conceitos já em desenvolvimento pelas crianças, isto porque as palavras apresentam níveis complexos de abstrações. E, para Vigotski, o ensino deverá tomar aqueles conhecimentos que ainda estão em elaboração pela criança.

Assim, entre a criança e um adulto, as palavras comportam níveis diversos de significação e que, se suponha, embora no adulto essa significação seja mais ampla e na criança seja ainda menor, esse fato não impede a interlocução e a comunicação entre os mesmos. Aos poucos, em suas interações com os adultos, as crianças vão ampliando o domínio desses níveis mais complexos de significados que as palavras possuem. No dia a dia, no entanto, essa apropriação da palavra – isto é, do conceito – se dá em função de necessidades práticas.

A escola se constitui, para Vigotski, como o lugar apropriado para que a criança tenha uma relação planejada e intencional com a palavra, com os conceitos. A sala de aula é, assim, o lugar de reflexão, da abstração, em que o desenvolvimento conceitual assume um caminho deliberado e perseguido pelos objetivos educacionais.

Em relação o processo reflexivo, Goés (1993) – em um de seus estudos sobre a criança e a escrita, com base nos estudos vigotskianos, explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever –, diz que a “ação reflexiva pode ser entendida como aquela que é tomada como objeto de atenção pelo próprio sujeito” (Apud FONTANA, 2000, p. 137). Para essa autora, o sujeito torna-se, assim, o próprio centro da atividade mental.

Observar o trabalho didático-pedagógico desenvolvido em sala de aula é compreender como o professor organiza e disponibiliza os conhecimentos para atingir seus objetivos, que são, em síntese, provocar a elaboração e reelaboração dos conceitos dentro de toda uma organização sistemática, sequencial, em etapas, séries, anos etc..

Retornando ao episódio narrado e, analisando-se a atitude didática da professora, observa-se que a mesma procurou apresentar os conceitos sistemáticos tomando como pressuposto básico conhecimentos prévios, por meio do uso de objetos que fazem parte

do dia a dia das crianças. A esse respeito, Vigotski chama a atenção para que o fato de que “a análise da realidade com a ajuda do conceito precede a análise dos próprios conceitos”. (Apud FONTANA, 2000, p. 137).

As observações mostram, no episódio em análise, que a professora procurou trabalhar o ensino dos conceitos não de forma direta, mas que os apresentou, como já se disse acima, de forma mediada com a realidade e a experiência que as crianças têm com alguns objetos. Sua preocupação em promover o aprendizado dos significados definidos e sistematizados – que é o objetivo principal da escolarização – foi feito procurando explorar os saberes das crianças. Veja-se o fragmento, abaixo, no qual lança mão de um objeto – “bola” – para se trabalhar o conceito de esfera:



A bola lembra uma esfera



Então, o que ocorreu nessa relação de conhecimento? Os exemplos trazidos pela professora e a sua pergunta provocou todo um processo de reflexão mental nas crianças. Estas, por sua vez, para responder à pergunta e participar da interlocução, tiveram que operar ao nível de seus conhecimentos cotidianos e experiências com os objetos e ao nível do conhecimento sistematizado disponibilizado pela professora.

Assim, um criativo processo de reflexão/elaboração mental é desencadeado, levando as crianças a fazer inúmeras comparações com base em seus conceitos cotidianos, o que deu, à aula, um tom de leveza, de riqueza, no qual participaram na elaboração e aquisição dos conceitos científicos.

Evidencia-se, assim, nesse evento de apropriação dos conhecimentos escolarizados, a questão da operação intelectual sendo mediada pela dimensão afetiva e emocional. Conhecimento, relação afetiva e emocional se entrecruzam nesse processo, fortalecendo a dinâmica da aprendizagem e do ensino.

A professora ressalte-se, trouxe objetivos com os quais as crianças mantêm relações afetivas e emocionais, de brincadeira e alegria, como a bola, por exemplo; relações de uso como o funil e o lápis. Esses exemplos permitiram que as crianças, ao tomar conhecimento com os conceitos dos sólidos geométricos, explorassem a sua realidade e suas experiências, para encontrar e nomear uma série de objetos que pudessem comportar os conceitos que estavam sendo ensinados.

Ora, é importante e interessante ressaltar, a evidência da questão mediadora como fundamental para aprendizagem das crianças. Vigotski chama a atenção que o adulto – os pais, o professor, ou outra pessoas mais experiente – tem um importante papel para que a criança avance no seu desenvolvimento conceitual. A professora, no episódio acima, em sua autoridade pedagógica, assume a posição de confirmar ou não as elaborações feitas pelas crianças.

Embora, a professora, não tenha tomado os dizeres das crianças como exemplos de pré-conceitos, como no fragmento, abaixo, isso não quer dizer que sua estratégia didática não tenha tido um efeito reflexivo nas crianças. Pelo contrário, mesmo a professora não valorizando seus dizeres, como pré-conceitos, como resultado de aprendizagens cotidianas e práticas, as crianças – supomos, desafiando a autocrática pedagogia professoral e sua ortodoxia ao conteúdo escolar – insistiram em continuar a explorar a riqueza do material sensorial com os quais se relacionar. Assim, afloram exemplos, como: açazeiro, cabo do remo, a própria escola e até mesmo o próprio corpo é tomado como material – didático – a ser explorado e significado com base nos conceitos sistemáticos.

A professora, um tanto que irritada, responde:

-“Não, Pedro! Não é uma bola. Já falei, mais de mil vezes, que é uma esfera. É parecido com uma bola, mas não é”.

A professora, no entanto, poderia acolher e valorizar os dizeres das crianças discutindo com elas o fato da semelhança, como ela própria fez em seus exemplos. Quer dizer, para introduzir os conceitos sistemáticos, ela toma como suporte os conceitos cotidianos, mas, na medida em que as crianças operam um processo de elaboração e reflexão tendo como base, suas experiências, a professora não os valoriza, preferindo tentar encerrar a efervescente reflexão em circulação na sala com a seguinte frase:

“ É um cubo, eu acho. Não é um cilindro. Aaah, sei lá... Vamos voltar aqui para o quadro”.

Ainda retornando ao conceito de mediação, observe-se que as crianças, em suas explorações dos conceitos, fazendo incursões por diversos objetos sensoriais, procuram, a todo momento, confirmar a pertinência dessas elaborações com a professora. No entanto, a professora, ao ser solicitada a confirmar, se a escola comporta o conceito de cubo acaba por deixar a criança sem resposta, ao dizer: “Aaah, sei lá...”.

Na escolarização, o papel do mediador, segundo Vigotski, é justamente levar a criança a desenvolver-se além do seu nível real para o nível potencial. O real é o que a

criança já sabe; o potencial é aquilo que pode ser desenvolvido com a ajuda do professor.

É nessa perspectiva que Vigotski vem falar dessa impossibilidade de se trabalhar o conceito de maneira direta, isto é, desvinculados dos conhecimentos prévios que as crianças já aprenderam:

A experiência prática mostra que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (VIGOTSKI, 2005, P.104).

No episódio em análise, pode-se evidenciar que a professora, ao fazer a mediação com os conceitos prévios, possibilitou que as crianças trouxessem à interlocução, palavras prenes de significados e sentidos diversos. E, por conta dessa estratégia didática, não produziram um verbalismo vazio e nem a repetição mecânica de palavras e conceitos. Pode-se, assim, responder a Vigotski, dizendo-lhe que a professora, ao lançar mão de exemplos do cotidiano – “dado”, “funil”, “bola” – colheu resultados frutíferos.

A aula transcorreu, pois, num ambiente de alegria, prazer, troca de experiências, elaboração de conceitos diversos. A situação toda proporcionou elaboração e reelaboração dos conhecimentos que estavam sendo ensinados. Conceitos científicos foram apresentados e apropriados pelas crianças e, que, a partir de conhecimentos que já possuíam, puderam se envolver com o conteúdo, tornando mais fácil e prazeroso seu aprendizado.

As crianças foram levadas a pensar, a elaborar conceitos e a relacionar os objetos apresentados pela professora com os objetos de usos comuns em sua comunidade, como já se pontuou, acima. A aula da professora envolveu as crianças levando-as a refletir sobre esses objetos do dia a dia e relacionar esses conceitos cotidianos com o conhecimento ensinado pela escola.

Atribuíram significados e sentidos a aula e por ela foram afetados. Aquilo que significa e tem sentido para nós é o que nos marca e nos vinca, que nos forma. “só fica o que significa”, o que, de alguma forma, nos afeta e se torna relevante para nós (OLIVEIRA, 2001, p. 34 apud FALABELO, 2005, p. 136). Nas relações que estabeleceram com os conhecimentos, “emoções e reações, modo de sentir e de se comportar também se revelaram” (SMOLKA, 2001, p. 96). Emergiram ali sentimentos

como alegria, satisfação, participação interação que se mostraram fundamentais para que as crianças se apropriassem dos conhecimentos.

Em relação a essa estratégia didática que, como já se ressaltou, desencadeou a emergência de significados diversos, Fontana (2005, p.22) vem afirmar que “frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros signos já conhecidos, já elaborados e internalizados. Ela busca enraizá-lo nas suas experiências consolidadas”.

E foi isso que se evidenciou nesse acontecimento, pois as crianças recorreram aos signos já internalizados para significar aqueles conceitos novos apresentados pela professora, pois, convivem diariamente com diversos e diferentes objetos.

No processo de aprendizagem, então, tiveram a oportunidade de refletir sobre objetos familiares e fazer comparações, descobrindo, por exemplo, que o açazeiro apresenta uma forma cilíndrica e que a palma do remo possui um formato esférico. Antes da intervenção escolar, o açazeiro era só uma árvore de onde é colhido o fruto que serve a eles como alimento e uma das fontes de renda da comunidade; e o remo, uma ferramenta que serve para mover os pequenos meios de locomoção fluvial.

Segundo Vigotski (2005), a elaboração conceitual pela palavra, desenvolvida culturalmente pelos indivíduos como forma de refletirem cognitivamente suas experiências, não ocorre espontaneamente na criança, pois “o desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância”, por meio da interferência dos adultos nas dinâmicas sociais.

Fontana, explorando esse pensamento de Vigotski, diz que a formação dos conceitos ocorre inicialmente pelo emprego da função mais simples da palavra- a nomeação e que o seu “desenvolvimento depende das possibilidades que cada indivíduo tem (ou não) de compartilhar e elaborar em suas interações os conteúdos e as formas de organização dos conceitos” (1997, p. 95-96).

Enquanto o ensino dos conceitos centrar-se na prática da reprodução mecânica, de repetição de sons, letras, palavras vazias, memorização compulsiva, teremos um ensino de conceitos prontos acabados, sem espaço para a produção de novos conceitos, significações que despertem as crianças para aprender, pois, “a criança necessita de uma oportunidade para adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto linguístico geral”. (VIGOTSKI, 2005, p. 105)

Conforme Padilha, com base nos estudos Vigotskiano, não existe relação única e constante entre desenvolvimento e instrução, uma vez que “os conceitos cotidianos

preparam a criança para assimilar os conceitos científicos e os conceitos científicos representam uma enorme possibilidade para o desenvolvimento psíquico da criança, colocando os reflexos da realidade em determinados sistemas, convertendo os processos de sua atividade mental em conscientes e arbitrários”. (PADILHA, 2011, p. 127).

Portanto, a elaboração dos conceitos científicos ou escolares vai modificando os conceitos espontâneos ou cotidianos. A cada nova aprendizagem sistematizada, novas formas de pensar a própria vida vão se estabelecendo. Quanto mais se aprende, na escola os conceitos científicos, mais se desenvolvem novos modos de olhar para os conhecimentos cotidianos. Quanto a isso Padilha (2011) vem dizer que,

Compartilhar significados e trazer novas informações, compreender o que dizem nossos alunos; escolher as novas informações que tenham significação social: trata-se de uma enorme contribuição teórica para que a escola possa, por meio de suas escolhas metodológicas, auxiliar a criança a se apropriar dos conhecimentos, transformando o que já sabia, de forma caótica, incompleta ou mesmo equivocada, em conhecimentos sistematizados, histórica e politicamente situados. ([PADILHA], 2011, p. 129).

A escola é, assim, o espaço de aprendizagem de conhecimentos que, segundo a autora, venham proporcionar avanços, transformar saberes cotidianos em conhecimentos sistematizados e que possam apontar novos caminhos, novas interpretações, novas significações. Isto porque, ainda segundo a autora, “a elaboração conceitual não é resultado de um processo natural e individual (cognitivo), mas da realidade social mais ampla, apropriada nas relações sociais” (PADILHA, 2011, p. 128). As crianças, assim precisam ter acesso a conhecimentos que deem às mesmas novos sentidos as suas ações, ao sentido da vida e de suas relações, para que, a partir daí, possam despertar, nas mesmas, reações afetivas e emocionais de prazer, alegria e descoberta do novo.

Essas crianças conseguem com suas ações e reações afetivas de satisfação, mostrar a importância de estar inserida no processo de ensino aprendizagem, e fazer parte dele, transformando a si mesmas, suas histórias, seus pensamentos e conseguindo acima de tudo se apropriar de outros conceitos, antes desconhecidos, e que agora fazem parte de seu amplo universo de conhecimento. Crianças que estão ali para se apropriar de novos conceitos e aceitar o novo como condição para avançar, aperfeiçoar, desenvolvendo-se como um sujeito em sua totalidade, como sujeito de razão, afetos e emoção.

Já em nossa tentativa de finalização da análise de aspectos que se considera relevantes, em relação ao episódio narrado aqui, pode-se supor que as relações ali instauradas, entre professora – criança – conhecimento, possibilitaram esse momento único, agradável de aprendizagem.

Isso fica visível nos exemplos apresentados pelas crianças a partir da pergunta da professora. Embora a professora não tenha feito à relação entre esses outros objetos, a mesma abriu espaço para as crianças falarem e expressarem o seu pensamento. Assim parece que as crianças apresentaram nesse episódio uma relação afetiva de prazer com o conteúdo trabalhado pela professora.

Gostaram tanto daquela dinâmica que, mesmo quando a professora pede para voltarem a dar atenção ao quadro e a suas explicações, elas continuaram a falar sobre os cubos, esferas, cilindros e relaciona-los com os objetos que conheciam. A esfera não era só a esfera apresentada pela professora, mas a palma do remo, um objeto tão utilizado pelas crianças em seu dia a dia; o cilindro estava presente no açazeiro tão conhecido e tão explorado pelas crianças, que em sua vida cotidiana, mantém contato direto quando vão colher dele o fruto, tão desejado e valorizado em cada refeição.

Finalizamos esse episódio – sem deixar de advertir que ele comporta muitas outras possibilidades de análise – chamamos a atenção para o seguinte detalhe: a professora, em outras observações, que sempre se mostrou em sua seriedade pedagogia, nesse evento, ela possibilitou relações de conhecimento que levaram as crianças, em suas curiosidades e exploração do universo sensorial cotidiano, a criar processos intelectivos, de reflexão, sempre mediados pelas emoções de alegria e de prazer, o que acabou por contaminar a própria professora, sempre em sua seriedade professoral. Razão e emoção; prazer e alegria dando-se se a ver nas relações de conhecimento.

Nesse dia, a Professora sorriu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Compreender muitas vezes o que se passa dentro de uma sala de aula com as crianças e sua relação com o conhecimento tem se tornado algo tão difícil para os educadores que preferem diante dessa não compreensão acusá-las pelo não saber, é muito mais fácil justificar o não aprender com frases do tipo “tem preguiça”, “tem problemas”, “é rude”, “vem de família fracassada nos estudos” etc..

A necessidade de olhar o sujeito, de compreendê-lo enquanto sujeito histórico, social e cultural é fundamental para que se possa compreender a sua relação com o conhecimento já que como bem apresenta Vigotski em seus estudos, a relação entre o meio físico e social não ocorre de maneira natural, aprendemos a ser homem no contexto das relações sociais, mediados pela cultura e pela linguagem.

Linguagem que para Vigotski (2005) nos abriga e se entrecruza em nossos relacionamentos com outros sujeitos, em trocas de experiências, em vivências coletivas, que permite a apropriação, elaboração, reelaboração de múltiplos conhecimentos e saberes, que não se resume a uma técnica de comunicação, de intercambio social, a linguagem enquanto pensamento generalizante que permite ao sujeito o descentramento de seu contexto sensorial e das experiências do meio.

Assim como a linguagem, nossas reações afetivas emocionais são segundo Vigotski históricas e mediados pelos elementos semióticos da cultura, não são inatas ao indivíduo, as emoções assim como o conhecimento são aprendidas, são construídas, nos constituímos nas nossas relações sociais como bem afirma Vigotski em seus estudos, e as emoções e os afetos não estão fora por que são parte constitutivas do sujeito.

Manifestações afetivas emocionais como: prazer, alegria, satisfação, tristeza, descaso, recusa, cansaço, etc. medeiam às relações em sala de aula envolvendo as crianças e os conhecimentos ali construídos. Reações diversas que nos levaram a confirmação de que o que se ensina na sala de aula nem sempre desperta interesse por parte da criança, ainda que seja esse o desejo daquele que ensina que todos se apropriem do conhecimento.

Vigotski, porém, coloca que o interesse à aprendizagem nasce de nossas necessidades e dos estímulos afetivos, portanto, não se trata da apropriação de meras informações, mas de conhecimentos e experiências que se ligam e dão sentido à vida em sua totalidade, que envolve os aspectos intelectuais, afetivos e emocionais e não somente à especificidade de uma determinada atividade em seu aspecto pragmático e utilitário.

Dados da pesquisa nos mostraram de acordo com Braggio (1992) o predomínio de uma concepção de alfabetização historicamente materializada e consolidada na formação dos educadores, o que os leva a trabalhar a aprendizagem da língua desligada do contexto histórico cultural dos sujeitos, o que predomina é o treino mecânico da forma do alfabeto e não a interação significativa com o conteúdo da língua. No entanto, a criança precisa vivenciar práticas diversificadas e significativas, aqui de leitura e escrita para aprender a gostar e envolver-se no universo intelectual, mobilizado pelos afetos e emoções.

Mas o que as observações evidenciaram foi um ensino técnico, mecânico que valoriza a norma e a forma gramatical descontextualizado, em que as crianças foram levadas apenas a reproduzir e reconhecer as letras como meio para se apropriar dos conhecimentos, a criança passiva, mera reprodutora dos conhecimentos submetida às rotinas estressantes de imitação, repetição que aborrecem e muitas vezes atemorizam os discentes, principalmente aqueles que não sabiam reconhecer as letras.

Tratava-se de um ensino voltado apenas para ensinar e aprender de forma mecânica que não davam condições para que muitas crianças pudessem manifestar desejo em aprender. É o que Braggio (1992) denominou de concepções ingênuas de métodos, pois “são “pacotes” de alfabetização” imposta aos sujeitos, tanto professor como o aluno como algo acabado, são regras segundo a autora “consideradas como condições sine qua non para a ocorrência do conhecimento” (p.2).

Uma visão mecanicista e repetitiva predominava na prática de ensino aprendizagem, apesar da diversidade de práticas de alfabetização a preocupação e a metodologia do professor ainda estava ancorada na técnica de reprodução mecânica dos conhecimentos. A criança era tomada como um ser desprovido de qualquer conhecimento ligado à linguagem, como se em suas experiências fora da escola, em suas conversas, vivências diárias a linguagem não estivesse presente, como se ela estivesse acima da criança. E não estar, a criança fala, se comunica, atribui significados, sentidos ao que faz, ela não nasce em um mundo natural, ela nasce em um mundo humano com bem analisou Vigotski e colaboradores.

Ela “começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que os precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais” (FONTANA, 1997, p.57), em sendo assim, não pode ser tomada como desprovida de conhecimento.

Dessa forma podemos dizer que as situações descritas mostraram um ensino

pautado no repasse de norma e formas gramaticais reduzidos a imitações, repetições de palavras e sons descontextualizados, sem relação com as redes de significações e sentidos tecidos pelas crianças nas suas relações sociais. Sentidos e significados que se mostraram ausentes na prática observada, logo a dificuldade de compreensão daquilo que estava sendo ensinado se acentuou, mostrando que o que nos afeta não é a palavra em sua forma gramatical e sim o significado que encontramos nessa palavra.

As formas como o conhecimento era repassado na sala de aula e os efeitos ou não no aprendizado das crianças foi outro ponto de destaque nas observações. As formas como acontecem à relação com os conhecimentos, deixaram indicativos que nos ajudaram a pensar que o método utilizado ainda que seja um complicador relevante e inibidor ao sucesso das crianças, não é o único responsável, já que a metodologia utilizada para ensinar seguia uma única direção, um padrão estabelecido, uma repetição diária.

A professora apesar de todas as tentativas em elaborar atividades para os alunos aprenderem acabava se perdendo em sua prática ao levar o aluno a fazer sempre as mesmas coisas, a repetir sempre os mesmos exercícios, as mesmas atividades, as possibilidades didáticas de levar a criança a se relacionar com o conhecimento não existia. Trabalhava-se com o objetivo único de levar a criança a reproduzir e assim aprender.

A crítica de Vigotski estar justamente nessa prática que privilegia a técnica, pois, para ele a sala de aula é um espaço privilegiado para o aprendizado, o que a criança precisa é de oportunidades para que possa se apropriar de novos conceitos e palavras nas interações verbais. Mas o que se tem é o repasse incessante de conteúdos, conceitos, definições tal como vem definido nos livros didáticos, os conceitos trazidos pelas crianças se mostraram pouco viável na construção do conhecimento dado que o que elas precisam é aprender os conceitos científicos.

Sem duvidas é de fundamental importância que a criança se aproprie de novos conceitos, novas palavras afinal de contas é para isso que ela vai à escola, para se apropriar dos conhecimentos sistematizados o que não implica necessariamente que os conceitos espontâneos sejam desprezados no processo de ensino aprendizagem, nem que eles sejam pontos de chegada nas relações de ensino, segundo Padilha (2011, p.126) “os conceitos espontâneos ou cotidianos são apenas pontos de partida e jamais pontos de chegada”.

São pontos de partida segundo a autora, mas ainda que sejam instigadas a falar,

que sejam ouvidas, as palavras das crianças se mostraram pouco pertinente para aquilo que a professora queria ensinar, o que elas disseram parece não ter provocado efeitos reflexivos sobre a prática e a forma de trabalhar os conteúdos. Algo importante a salientar, é que essa negação da palavra da criança não é exclusiva da professora, mas parte de uma formação histórica, que a muito vem sendo denunciada e criticada, mas que continua a fazer parte da prática de ensino da atualidade.

Essa desvalorização pela palavra da criança mostra que a escola em seu papel de ensinar, acaba se fechando no seu objetivo de atingir o intelecto da criança pelos conceitos e definições presentes no livro didático.

Para pensarmos em realizar determinada ação com a intenção de fazer o aluno compreender suas intenções e a sua necessidade de apropriar-se desses conhecimentos tidos pelo educador como importante, vale, antes de tudo, pensar em relacionar as emoções dos educandos a esses novos conhecimentos, já que ela vai determinar se o conhecimento repassado tem alguma importância em sua vida. Vigotski afirma que: “Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela, ou seja, que nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento”. Assim, ele reconhece que “as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações”. (2001, p.139).

A impossibilidade de separar intelecto afeto e emoção é visível quando percebemos a necessidade da relação entre ambos em cada momento, em cada situação, não tem como separá-los no processo de ensino aprendizagem, pois a cada novo conhecimento, a cada nova situação envolvendo os aspectos intelectuais percebemos as manifestações afetivas emocionais nas ações, nos olhares, nas expressões corporais dos sujeitos em aceitar, compreender, recusar, rejeitar, esnobar, estão presentes na alegria daqueles que encontram sentidos e significados no que está sendo ensinado, mas também no cansaço, no descaso, na desmotivação, na tristeza de quem não consegue encontrar razão para estudar.

Essa desvalorização das crianças pelo conhecimento repassado em sala de aula se fazia ver em suas atitudes de pouca ou quase nenhuma atenção pelo que estava sendo ensinado pela professora: quadros cheios, assuntos em demasia, muita explicação pouco entendimento, abrindo dessa forma espaço para as conversas alheias aos conhecimentos que ali se tentava construir, constituindo uma aprendizagem voltada para uma única metodologia de ensinar e aprender limitando assim o universo intelectual da criança.

A relação com o conhecimento vivenciada em sala de aula só veio a confirmar nossos estudos quando apontamos que a educação herdou uma herança cultural que desvincula o homem de suas emoções, de seus pensamentos, de sua própria realidade, contribuindo assim, para a separação entre intelecto afeto e emoção. Evidências que se fizeram diante do distanciamento das crianças quando eram apresentadas as atividades ali produzidas.

Entendemos que a criança aprende quando se envolve ativamente no processo de produção do conhecimento, através da mobilização de suas atividades mentais e na interação com o outro. Portanto, a sala de aula precisa ser espaço de formação, de humanização, onde a afetividade e a emoção em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade, o desenvolvimento do ser humano.

Como já explicitamos, a afetividade se manifesta no clima de acolhimento, de empatia, inclinação, desejo, gosto, paixão, de ternura, da compreensão para consigo mesmo, para com os outros e para com o objeto do conhecimento. A afetividade dinamiza as interações, as trocas, a busca, os resultados.

As enunciações analisadas no decorrer deste trabalho fizeram-nos inferir que a construção e reconstrução do saber aconteceram quando as crianças perceberam o significado do que estavam vivenciando, quando houve a mobilização e a interação dos sujeitos no processo de aprendizagem. Quando as relações professor-conhecimento-aluno permitiram a participação, a argumentação, o respeito pela palavra do outro, mesmo em meio às diferenças, a possibilidade de avanço no processo de aprendizagem se mostrou ser possível.

Através das situações conflitantes vivenciadas na pesquisa, das palavras anunciadas, dos gestos articulados, da aproximação com o saber em que foram produzidas, das interações vividas, apontaram ainda mais para o reconhecimento de que no processo de construção do conhecimento, de apropriação do saber é essencial a relação entre intelecto, afeto e emoção enfatizadas por Vigotski. Para o autor, o sujeito não aprende se não se sentir mobilizado ou estimulado para conhecê-lo, se não for afetado pelo conhecimento apresentado ele. Assim, a relação afetiva entre os sujeitos envolvidos no processo ensinar-aprender, o fazer compartilhado, o respeito pelo outro, o estar aberto, o saber escutar e dizeres configuram-se como elementos de fundamental importância para a aprendizagem.

Em vista dos dados apresentados chegamos à conclusão de que o afeto está presente em toda e qualquer ação humana, a qual tem que ser examinada em sua constituição no plano do desenvolvimento histórico e cultural e em condições sociais imediatas e concretas de produção, de forma que o afeto também não pode ser compreendido fora dessa perspectiva de condições.

E na relação com o outro, mediados pelo simbólico e pela linguagem, que nos constituímos, conforme Vigotski e Charlot. Com o outro e através do outro é que aprendemos a sentir, agir e perceber o mundo. Nas relações intersubjetivas não aprendemos apenas as competências intelectuais, mas também as competências afetivas e emocionais, que se configuram em nossa maneira de amar, de sentir prazer, alegria, tristeza, etc.. Dai a necessidade de pensar a afetividade na sala de aula em sua pluralidade, em seu processo dialético e em seus embricamentos com os aspectos intelectuais, sempre e necessariamente na dinâmica das relações intersubjetivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. R. **S.A emoção na sala de aula**. SP: Papyrus, 4a ed., 2004. Coleção Papyrus Educação.

ANNA Maria Lunardi Padilha & Cláudia Beatriz de C. Nascimento Ometto [orgs.] . **Trabalho em educação: processos, olhares, praticas, pesquisas**. São Carlos: Pedro &Joao Editores, 2011. 138p.

BRAGGIO, S. L. B. (1992). **Leitura e Alfabetização**; da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre : Artes Médicas.

CHARLOT, B. (2000). **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed.

DIETZSCH, Mary Julia Martins (Org). **Espaços da Linguagem na Educação**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

FALABELO, R. N. O. **A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos**. Piracicaba: UNIMPE/SP, 2005 (Tese de Doutorado).

FONTANA, R. A. C. (2000a). **Nas relações de ensino, o aprendizado da escuta**. IN: ALMEIDA, M. J. P. M de; SILVA, H. C. (org.). Textos, palestras e sessões temáticas. III Encontro Linguagens, leituras e ensino da ciência. Campinas, FE/UNICAMP.

FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico**/ Roseli, Fontana. Maria Nazaré da Cruz- São Paulo: atual. 1997.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**/ Roseli Ap. Cação Fontana. – 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção educação contemporânea)

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

OLIVEIRA, M. K. (1992) **O problema da afetividade em Vygotsky, em La Taille, Y Dantas**, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

_____ (1997) **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio- histórico**/ Marta Kohl de Oliveira. São Paulo: Scipione, 1997, - (Pensamento e ação no magistério).

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Prática de Ensino 3 para Licenciaturas- Métodos e Técnicas de Avaliação**. v 1/ Eloiza da Silva G. de Oliveira – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**/ Maria Helena Souza Patto. – São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1996 – (Biblioteca de psicologia e psicanalise; v6).

PINO, A. (mimeo) **Afetividade e vida de relação**. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**/ Ana Luiza Bustamante Smolka. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

VAN DER VEER & VALSINER. (1996) Vygotsky, **uma síntese**. Trad. Cecília C. Bartalotti, São Paulo: Edições Loyola.

VYGOTSKY, L. S. (2005) **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1998) **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. **A Formação Social da mente**; o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007