



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA – PPGEDUC  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM**

**SIRLANE DE JESUS DAMASCENO RAMOS**

**CRIANÇA E SUBJETIVIDADE:  
Um estudo sobre a prática pedagógica na mediação do conhecimento  
escolarizado**

**CAMETÁ-PA  
2019**

SIRLANE DE JESUS DAMASCENO RAMOS

**CRIANÇA E SUBJETIVIDADE:**

**Um estudo sobre a prática pedagógica na mediação do conhecimento  
escolarizado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo.

Linha de pesquisa: Educação Cultura e Linguagem.

CAMETÁ-PA  
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

R175c Ramos, Sirlane de Jesus Damasceno  
Criança e subjetividade : Um estudo sobre a prática pedagógica  
na mediação do conhecimento escolarizado / Sirlane de Jesus  
Damasceno Ramos. — 2019.  
140 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em  
Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá,  
Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

1. VIGOTSKI. CRIANÇA. LINGUAGEM. PRÁTICA  
PEDAGÓGICA. SUBJETIVIDADE.. I. Título.

CDD 370

---

SIRLANE DE JESUS DAMASCENO RAMOS

**CRIANÇA E SUBJETIVIDADE:**

**Um estudo sobre a prática pedagógica na mediação do conhecimento escolarizado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo PPGEDUC-UFPA- Presidente

---

Membro: Profa. Dr<sup>a</sup> Maria das Graças da Silva PPGED-UEPA  
Externo ao Programa

---

Membro: Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa – Programa de Pós-Graduação UFPA-  
PPGEDUC – Interno ao Programa

---

Membro: Prof. Doriedson da Silva Rodrigues – Programa de Pós-Graduação UFPA-  
PPGEDUC – Interno ao Programa

**Avaliado em 30/04/2019.**

*À família:*  
*Minha mãe Maria e meu pai Silvestre,*  
*Donos do meu amor, razão de minhas lutas;*  
*A nossas crianças, Bruno e Heloísa por*  
*alegrarem o coração e iluminarem a alma;*  
*Aos irmãos amados, Silvio, Sirley e Silliane;*  
*pelo cuidado, carinho e respeito;*  
*Ao meu futuro esposo, Marco Aurélio, pelo*  
*amor companheiro, compreensivo e*  
*fortalecedor.*

## *Agradecimentos*

Obrigada Deus! Pelo dom da vida, por permitir a realização deste sonho, dando-me forças para seguir e sabedoria para superar as dificuldades que nessa jornada encontrei. Por tudo que sou e possuo: a saúde, o estudo, a carreira, a família e os amigos preciosos.

Agradeço a todas as experiências que vivi nesses dois anos de mestrado, a todas as pessoas que estiveram ao meu lado nessa jornada magnífica, de aprendizado e crescimento profissional e pessoal, muitas representaram o sol que iluminava meus dias, outras a esperança e a fortaleza que me mantinha firme diante de cada obstáculo.

Sou grata a cada uma delas, especialmente ao:

Meu orientador Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo, a quem dedico um agradecimento muito especial. Obrigada pelas conversas e orientações cheias de aprendizados e descontração que ofereceu nesses dois anos de mestrado, pelo mundo diferente que me apresenta e pelo apoio que sempre me prestou para seguir nesta trajetória acadêmica. Foi uma grande honra trabalhar com um homem tão sábio, humilde e generoso como você!

Aos professores examinadores deste trabalho, professora Dra. Maria das Graças da Silva (Programa de Pós-graduação – PPGED/UEPA), professora Dra. Gilcilene Dias Costa (PPGEDUC/UFPA) e professor Dr. Doriedson da Silva Rodrigues (PPGEDUC/UFPA), pela disponibilidade em contribuir com uma leitura criteriosa e orientações valiosas, as quais foram essenciais para a construção deste estudo.

Aos mestres do programa PPGEDUC e de outros programas que, em suas passagens, deixaram ensinamentos, incentivos, admiração e novas perspectivas para continuarmos acreditando e lutando por uma educação que humanize, que problematize, dialogue e transforme. Em especial aos professores: Dra. Gilcilene Costa, Dr. Cezar Seibt, Dr. Doriedson Rodrigues, Dr. José Valdinei Miranda.

Ao programa PPGEDUC, por fomentar oportunidades para que nós, pesquisadores, engajemos na construção de estudos que contribuam com mudanças sociais positivas para a vida do homem, tenho em vista o levante de questões relevantes no campo da educação. Estendo este agradecimento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudo/Mestrado, sem o qual este cainhar se tornaria difícil de prosseguir.

Aos meus amados pais, Maria Santana e Silvestre, por tudo que fizeram e fazem por mim, na infância, na adolescência e agora na vida adulta, por todo amor, apoio, segurança dispensados e pelos ensinamentos valiosos. Por vocês eu sonhei e vou continuar sonhando com um futuro melhor, para que aqueles momentos difíceis que vivemos um dia fiquem apenas nas nossas lembranças. Obrigada por sempre estarem ao meu lado, acreditando e incentivando meus objetivos.

Ao Marco Aurélio, companheiro, amor e amigo de todas as horas, pela compreensão, pelas sábias palavras que, por vezes, foram essenciais para prosseguir, pela serenidade e pelo constante apoio que tens me dado dia a o dia. Obrigada por ter incentivado o iniciar desta etapa e por continuar ao meu lado até sua conclusão, e principalmente, por entender minhas ausências, que nesse período de engajo na pós-graduação foram constantes. Você é um grande homem, muito importante em minha vida.

Aos colegas e amigos do mestrado, pela prazerosa convivência, das quais compartilhamos angústias, incertezas, cansaço, mas também momentos de muito aprendizado e alegrias, em especial à Daniela Furtado, Sara Dias, Ilda Gonçalves, Rosinelis, Antonilda Santos, Laercio, Edilene e Eder. O prazer de suas amizades fortaleceu-me muitas vezes, sou grata pelo laço que constituímos, espero que nossos caminhos não se tornem tão distante, mas mesmo que seja assim, levo cada um de vocês em meu coração.

Às amigas Elen Oliveira, Lidiane Viana, Luana Rodrigues e Adriana Barreiros, pelos estímulos, compreensão e pela doçura que dão à minha vida. Ter suas amizades é um verdadeiro privilégio que desejo continuar a estimar.

Enfim, igualmente também agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa se tornasse concreta.

**Muitíssimo Obrigada!**

*[...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.*

*(Guimarães Rosa –Grande Sertão: Veredas)*

## RESUMO

Com o tema “Criança e subjetividade: Um estudo sobre a prática pedagógica na mediação do conhecimento escolarizado”, o trabalho tem como foco analisar a prática pedagógica na mediação do conhecimento escolarizado, identificando evidência de mudanças na constituição da subjetividade da criança no espaço da sala de aula, haja vista que a escola tem, na sociedade contemporânea, o papel de contribuir para a formação social, afetiva e intelectual de seus alunos, à medida que oportuniza acesso sistemático aos conhecimentos científicos. Neste sentido, a questão norteadora está assim definida: De que forma a prática pedagógica, na mediação dos conhecimentos escolarizados se apresenta como um processo que provoca mudanças qualitativas na constituição da subjetividade da criança? Os escritos de L. S. Vigotski subsidiaram teoricamente esta investigação e, no envolvimento com a literatura, procuramos aprofundar as análises mostrando, no decorrer da discussão, a presença de uma ideia de subjetividade e constituição do sujeito. E, como natureza da pesquisa, privilegamos a abordagem qualitativa do tipo etnográfica, elegendo como técnica de coleta, análise e interpretação dos dados, a observação, a entrevista não dirigida, o registro em diário de campo e a narrativa de episódios. Dessa forma, priorizamos as dinâmicas interativas das relações entre alunos e professora produzidas em sala de aula, dirigindo nossa atenção para os movimentos que se realizam naquele contexto, a prática de ensino, a linguagem, as expressões, as emoções, os comportamentos, entre outros, buscando, com esses subsídios, apreender indícios de processos de subjetivação a partir da mediação do conhecimento, como também os sentidos produzidos pelas crianças nessa relação. necessidade de a escola assegurar à criança uma relação afetiva e satisfatória com os conceitos científicos, por meio de processos de ensino organizados, sistemáticos, pois é isso que significa a aprendizagem da criança. É o que a leva a vivenciar, a reconhecer e a se apropriar do conhecimento e produzir sentidos sobre eles, a regular suas emoções e comportamentos e a desenvolver sua subjetividade.

**Palavras-Chave:** Vigotski. Criança. Linguagem. Prática pedagógica. Subjetividade.

## ABSTRACT

With the theme " Child and Subjectivity: A study about pedagogical practice into scholar knowledge mediation", the work focuses on the pedagogical practice leading with schooling knowledge, identifying evidence of changes in the child subjectivity constitution in the classroom space, since the school has, in contemporary society, the role of contributing to the social, affective and intellectual formation of its students, as it offers systematic access to scientific knowledge. In this sense, the guiding question is thus, defined: In what way does the educational practice, in the mediation of schooling knowledge, present itself as a process that causes qualitative changes in the child subjectivity constitution? The writings of L. S. Vygotsky theoretically subsidized this investigation and the relation with literature. We try to deepen the analysis, showing in the course of the discussion the presence of a subjectivity and constitution idea from the subject. And, as the nature of the research, we privilege the qualitative ethnographic type approach, choosing as technique of data collection, analysis and interpretation, observation, non-directed interview, field journaling and episode narrative. Therefore, we prioritize the interactive dynamics of the relationships produced between students and teachers in the classroom. And we also head our attention to the movements that take place in that context of teaching practice, language, expressions, emotions, behaviors, among others, seeking with these subsidies, comprehension of evidence of subjectivity processes from the mediation of knowledge, as well as, the senses produced by children in this relation. The results show the school's need to assure the child an affective and satisfactory relationship with the scientific concepts, by organized, systematic teaching processes, as it is what the child's learning means. It is what leads him or her to experience, to recognize and to appropriate knowledge, and to produce senses about others, to regulate his or her emotions and behaviors, and to develop his or her subjectivity.

**Keywords:** Vigotski. Child. Language. Knowledge relations. Subjectivity.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 ORIGEM E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....</b>	<b>15</b>
<b>3 APORTE TEÓRICO.....</b>	<b>19</b>
3.1 LEV SEMIONOVICH VIGOTSKI E O NASCIMENTO DE UMA TEORIA PARA SE PENSAR O HOMEM.....	19
3.2 A ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	24
<b>3.2.1 A relação entre aprendizagem e desenvolvimento: Zona de Desenvolvimento Proximal .....</b>	<b>34</b>
3.3 LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE.....	37
3.4 SINTETIZANDO UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO CULTURAL DE SUBJETIVIDADE .....	46
<b>4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>53</b>
4.1 A NATUREZA DA PESQUISA: ABORDAGEM QUALITATIVA DE CUNHO ETNOGRÁFICA .....	53
4.2 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS .....	55
<b>4.2.1 Observação e registro .....</b>	<b>55</b>
<b>4.2.2 Entrevista não dirigida.....</b>	<b>56</b>
4.3 O CAMPO DE ESTUDO .....	56
<b>4.4.1 Professora .....</b>	<b>58</b>
<b>4.4.2 Alunos .....</b>	<b>58</b>
4.5 OS PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS .....	58
<b>5 RELAÇÕES SOCIOINTERACIONAIS DA SALA DE AULA MADIADAS PELO CONHECIMENTO E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE CRIANÇA.....</b>	<b>61</b>
<b>5.1 PROFESSOR-ALUNO-CONHECIMENTO .....</b>	<b>61</b>
<b>5.1.1 Didática e Ritos .....</b>	<b>62</b>
<b>5.1.2 Relações mediadas: aluno, conhecimento e aprendizagem.....</b>	<b>67</b>
<b>5.1.3 O professor ensina, o aluno aprende.....</b>	<b>77</b>
<b>5.1.4 Processos de subjetivações entre ordens e negações.....</b>	<b>81</b>
<b>5.1.5 O cultural como ponto de partida .....</b>	<b>88</b>
<b>5.1.6 Individualidades e aprendizagens .....</b>	<b>97</b>

<b>5.1.7 O professor e a zona de desenvolvimento proximal .....</b>	<b>105</b>
<b>5.1.8 Relações de linguagem .....</b>	<b>111</b>
5.1 CRIANÇAS: E SEUS DIZERES SEM IMPORTÂNCIA À PEDAGOGIA.....	120
5.2 SUBJETIVIDADE DOCENTE: UM PROCESSO HISTÓRICO.....	125
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>137</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em decorrência de aprendizagens e experiências adquiridas na graduação, sobretudo como pesquisadora de iniciação científica, na condição de bolsista, e das leituras em Vigotski fui percebendo que as relações de conhecimento que se realizavam em sala de aula produziam efeitos diversos sobre as crianças, haja vista que manifestavam comportamentos emocionais e afetivos como reflexo do que viviam naquele contexto, significando que pareciam estar sendo afetadas de diferentes formas, como por exemplo: alguns demonstrando desatenção, brincadeiras, conversas paralelas, indiferentes às relações de conhecimento; outros, no entanto, mais concentrados, interagindo, realizando as atividades.

Essas constatações iniciais passaram a instigar minha curiosidade em conhecer mais profundamente essas relações que se realizam entre professor-criança-conhecimento. Vigotski chama a atenção para o fato de que somente o bom ensino é aquele que provoca o desenvolvimento da criança, de forma que nem todo ensino leva à aprendizagem.

Assim, guiada por esse princípio teórico, enquanto pesquisadora de Iniciação Científica questionava: como analisar o processo formativo para identificar evidências que mostrem que as crianças experimentem na escola situações de conhecimento que provocam mudanças no desenvolvimento de suas funções mentais superiores, isto é, que contribuam para a formação de sua subjetividade, realizando-se aquilo que Vigotski denomina de bom ensino?

Em vista disso, este trabalho intitulado “Criança e Subjetividade: um estudo na perspectiva de L. S. Vigotski” analisa a prática pedagógica<sup>1</sup>, procurando nas relações de conhecimento escolarizado evidências de mudanças qualitativas<sup>2</sup> na subjetividade da criança.

---

<sup>1</sup> A concepção de prática pedagógica que tratamos neste estudo parte da perspectiva histórico cultural, que segundo Fontana (1996), considera o processo de formação conceitual como uma prática social, dialógica (mediada pela linguagem) e pedagógica (orientada pelo outro). Deste modo, um professor na sua ação educativa, expressa uma concepção de sociedade, de política, de ser humano, de criança e de fazer pedagógico, constituídos no seio social, a qual se encontra inserido. Em outras palavras, prática pedagógica pressupõe uma produção histórica e social, determinada por relações dialéticas, em que o ensino e aprendizado do conhecimento são concebidos como um processo que envolve a participação bilateral professor/aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade, da construção e reconstrução dos conceitos.

<sup>2</sup> Quando falamos em mudanças qualitativas na constituição da subjetividade da criança, nos referimos ao processo de ensino e aprendizagem que provoca mudanças de comportamento significativo, isto é que desperta outras estruturas psicológicas que dizem respeito a elementos superiores que propiciam a autorregulação da ação e do pensamento, haja vista que, com a aquisição dos conceitos científicos a consciência de operar sobre os objetos vai sendo possível, pois eles fazem parte de um sistema organizado de conhecimento que, ao serem apropriados, despertam e criam novas funções mentais superiores, a partir da significação, da reflexão e da problematização do conhecimento. Partindo desta perspectiva, a escola com seus processos de ensino organizado e sistemático se constitui como um espaço social determinante para transformar e formar

Para tanto, partimos do pressuposto de que a escola tem, na sociedade contemporânea, o papel de contribuir de maneira sistemática para a formação social, afetiva, emocional e cognitiva de seus alunos, destacando-se, dessa forma, como primordial na constituição da criança, pois ao oportunizar acesso aos conhecimentos científicos historicamente produzidos pelo homem contribui para o crescimento interno da criança que ali experimenta, reflete, problematiza e dialoga, conduzindo-a a regular suas emoções e comportamentos, à medida que se apropria de conhecimento, isto é, quando eles provocam transformações qualitativas, desenvolvendo aquilo que se denomina aqui como subjetividade<sup>3</sup>.

O estudo da teoria vigotskiana abriu caminhos de tessituras para se analisar o papel do conhecimento escolar, que é trabalhado pelo professor, na transformação e na formação da subjetividade da criança, na sua forma de se comportar e agir no mundo. Levando-nos, assim, a compreender a dimensão do conhecimento ao provocar processos de subjetivações em sala de aula repercutindo no funcionamento intrapsíquico da criança, no seu desenvolvimento.

Na abordagem vigotskiana, a criança constitui sua vida psíquica nas relações sociais, pelo outro experiente que media cultura através de elementos simbólicos, principalmente pela linguagem. Esse outro orienta, apresenta conhecimentos constituídos dentro de um contexto e a criança vivencia, reconhece e se apropria, o que vai definindo sua subjetividade, isto é, formas de pensar, agir, sentimentos, afetos e emoções.

Com base nesses indícios, que dizem respeito à formação da criança nas relações intersubjetivas que desenvolve em determinado contexto e a escola sendo um desses espaços, imprescindível nesse processo, decidimos aprofundar esta questão pela relevância que o tema apresenta, uma vez que seus resultados poderão contribuir consideravelmente para se compreender elementos importantes da complexidade que constitui as relações de conhecimento na sala de aula.

---

qualitativamente seus alunos, isto é oferecer meios que constituam subjetividades conscientes da realidade, do seu papel na sociedade, participativas, éticas e críticas. Quando a criança recebe instrução escolar passa a reelaborar o que formou nas experiências concretas da vida, e logo conquista o seu funcionamento pessoal e outras funções da natureza humana, pois tem acesso aos conceitos científicos, à cultura elaborada, resultante da atividade humana. Para Vigotski (2005b), os conhecimentos científicos agem na conscientização da criança, de seus próprios processos mentais. São, assim, um sistema hierárquico de interrelações, que parecem constituir o meio pelo qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo, mais tarde, transferidos a outros conceitos e a outras áreas de pensamento, o que significa um momento crucial na constituição do indivíduo; neste momento um conceito começa a se submeter à consciência, operando sobre ele.

<sup>3</sup> Este conceito será explicitado no decorrer do referencial teórico.

Diante do exposto, elegemos como elemento norteador do estudo o seguinte questionamento: De que forma a prática pedagógica, na mediação<sup>4</sup> dos conhecimentos escolarizados, se apresenta como um processo que provoca mudanças qualitativas na constituição da subjetividade da criança?

Diante de tal questão, o estudo tem como principal objetivo analisar a prática pedagógica na mediação do conhecimento escolarizado, identificando evidência de mudanças na constituição da subjetividade da criança no espaço da sala de aula.

Para alcançarmos os objetivos traçados, assumimos como referencial teórico o estudioso russo L. V. Vigotski (2007), (2004), (2005a), (2005b), (1929), (1989), (2001).

Considerando o objetivo da pesquisa, adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa de natureza qualitativa, do tipo etnográfica e como técnica de coleta de dados utilizamos a observação, registro em diário de campo e entrevista não dirigida. No processo de análise, os dados foram organizados em forma de episódios usando a técnica da narrativa, pela qual se evidencia o trabalho empírico realizado em uma turma do 4º ano do ensino fundamental de uma escola<sup>5</sup> pública.

O trabalho se constitui em 05 (cinco) seções, das quais trazem os pressupostos teórico, metodológico e analítico. Na primeira seção, apresenta-se o tópico introdutório, tecendo as primeiras considerações da pesquisa além de explicitar as etapas executadas para o alcance da indagação, a que propomos responder. Na segunda seção, expõe-se a trajetória da pesquisa.

A terceira seção tem em seu corpo, o suporte teórico que engendra a pesquisa, apresentando, a priori, uma breve biografia de L. S. Vigotski no intuito de trazer ao leitor um pouco de sua história e situar sua grande contribuição em diversas áreas do conhecimento, principalmente na educação. Na sequência, no quarto capítulo discutimos os principais conceitos da abordagem histórico-cultural, explicitando os processos de desenvolvimento da consciência humana. Ao término deste capítulo debatemos sobre uma concepção de subjetividade e constituição do sujeito exploradas pelas contribuições de Vigotski.

---

<sup>4</sup> Este conceito permite-nos considerar que a criança, para se relacionar com o mundo, vai à escola e se apropria dos conhecimentos sistemáticos e amplia os conceitos prévios. Entretanto, essa relação não é direta, isto é, não se dá fundamentalmente entre sujeito-objeto, mas a partir do processo de mediação. Para Vigotski, mediador não é o outro experiente ou o professor, e sim o conhecimento, os sistemas de símbolos, instrumentos e signos, pois são eles os responsáveis por toda relação homem-mundo. O professor tem um papel importante, de reconhecer as fases de aprendizagem e desenvolvimento da criança e a partir disso organizar-se para fornecer condições adequadas para que esses sujeitos se apropriem do conhecimento.

<sup>5</sup> Por questões éticas o nome verdadeiro da escola pesquisa foi substituído por essa denominação fictícia de “Escola Municipal de Ensino Fundamental Infância e Saber”.

A quarta seção expõe-se a trajetória metodológica pela qual a pesquisa se delineou. Seu conteúdo enfatiza a natureza da pesquisa, isto é, a abordagem assumida, o tipo de pesquisa e a técnica de coleta de dados seguida da descrição do lócus de pesquisa, dos sujeitos pesquisados<sup>6</sup> e, no final, os procedimentos escolhidos para a análise e interpretação dos dados coletados na observação.

A quinta seção, por sua vez, encerra as discussões deste estudo; nela estão presentes os resultados da pesquisa, em forma de narrativas, com as respectivas análises e discussões articuladas ao referencial teórico reconhecido.

---

<sup>6</sup> Os sujeitos desta pesquisa tiveram suas identidades preservadas, cujos nomes reais foram substituídos por nomes fictícios. Assim, todos os nomes citados neste texto são eticamente imaginários.

## 2 ORIGEM E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

*Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo.*

(Clarice Lispector. 1967)

A graduação em licenciatura plena em pedagogia (2010-2014), a entrada na iniciação científica (2011-2014) e a árdua trajetória que vivenciei em campo formam a base da origem e definição da problemática desta pesquisa.

A caminhada acadêmica proporcionou-me uma relação intensa de conhecimento e muito aprendizado, tanto em termo teórico quanto prático, tornando-se fundamental para minha formação enquanto educadora e decisiva na escolha da direção a seguir na pós-graduação. O contato com grandes mestres, os trabalhos bibliográficos, os projetos e as pesquisas de campo foram, aos poucos, despertando um gosto maior pela profissão que me formava.

Na iniciação científica (PIBIC/UFGA) realizei trabalhos de pesquisa em relação à questão da alfabetização, da aquisição da linguagem, da leitura e da escrita, e como isso repercute na constituição do sujeito. Nesse percurso, assumi minha grande admiração por L. S. Vigotski, sobretudo por seus estudos voltados a compreensão do desenvolvimento do comportamento humano, buscando em seu pensamento respostas para as questões que instigavam meu papel de pesquisadora e também motivos para engajo na pesquisa.

Nessa nova trajetória, ao longo desses meses que marcam minha entrada na pós-graduação (2017-2019), mais uma vez busquei em Vigotski subsídios teóricos para compreender os fatores que evidenciam as relações de conhecimento como importantes na constituição da subjetividade da criança.

O trabalho de campo, associado à pesquisa científica alertou para a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, produzindo expectativas, curiosidades e vontade de investigar melhor essa realidade, apontando, além disso, caminhos para que eu viesse aprofundar os estudos sobre a relação da criança com o conhecimento escolar.

As leituras e literaturas impulsionaram-me a considerar as relações que se estabelecem dentro de um espaço social, como a escola, como constitutivas do sujeito, as experiências vividas me fizeram perceber que nessas trocas interacionais manifestam-se

diversos comportamentos, atitudes, alegria, tristeza, atenção, mas também de indiferença. Movimentos intrapessoais que instigam minha curiosidade diante da necessidade de um estudo mais sistematizado.

Desta forma, esta pesquisa tem como foco de estudo a dimensão das relações de conhecimento mediadas pelo professor em sala de aula na constituição da subjetividade de crianças do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino.

Para tanto, apropriamo-nos dos pressupostos de L. S. Vigotski, em especial da Abordagem Histórico Cultural do Desenvolvimento Humano, desenvolvida em parceria de alguns colaboradores, além de outros trabalhos de sua autoria que ultrapassam o campo da educação, bem como de escritos de alguns de seus seguidores.

Embora Vigotski não mencione em seus trabalhos o conceito de subjetividade, seu pensamento direciona-nos para pensarmos a partir dele a constituição da subjetividade humana, sobretudo por ter se preocupado em explicar a formação da consciência, o comportamento e as características tipicamente humanas que se desenvolvem em cada indivíduo.

Parte-se, assim, da concepção de que é na relação com o outro, mediados pela cultura e pela linguagem que nos constituímos dentro de um contexto histórico de produção, aprendendo a sentir, pensar, agir e a descobrir o mundo, carregado de significados, revelando que o indivíduo não se constitui em uma unidade biológica apenas, mas também em uma unidade histórica, porque leva em seu caráter as características do desenvolvimento histórico cultural. Constituímo-nos, então, na história e na cultura, e, sendo assim, a explicação para a formação dos sujeitos, de sua 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.

Em vista disso, a escola tem um papel importante na constituição da subjetividade da criança por ela representar um meio sociocultural, de interação e de aprendizado, diferente daquele que encontra na vida cotidiana, nas experiências concretas elaboradas em outros ambientes. Neste sentido, o contexto pedagógico da sala de aula toma a mesma dimensão apontada na abordagem histórico-cultural, pois, além de ser um espaço de aprendizado, é também um meio de subjetivações, constituído pelas relações desenvolvidas, mediadas pelo conhecimento.

Sendo assim, com base na trajetória de leituras teóricas e experiências didático-pedagógicas, busco analisar como o conhecimento e as práticas realizadas em sala de aula

atingem a subjetividade da criança. Diante do delineamento da questão acima, foquei este estudo nas relações de conhecimento mediado pelo professor como um fator decisivo que pode refletir na constituição da subjetividade da criança.

Justificamos que a escolha da temática resulta das leituras teóricas e diversas experiências de pesquisa, de que a escola tem uma importância crucial na formação do indivíduo, um compromisso social que se realiza no dia a dia da sala de aula, mediado pela figura do professor, que a partir de sua prática pedagógica organiza e planeja de forma intencional a inserção da criança, na apropriação do conhecimento historicamente acumulado pelo homem.

No entanto, é preciso compreender com mais minúcias como se delineia esse processo de constituição da subjetividade na sala de aula, que ocorre em uma relação tríade: professor-conhecimento-criança. E para isso, percorremos pelas literaturas existentes sobre a temática, e deparamo-nos apenas com um acervo teórico centrado nesta perspectiva histórico/social, diante disso centramos nossos esforços em desenvolver este estudo entrelaçando teoria e a prática, isto é, tendo em vista a análise empírica.

A escola como um dos espaços sociais mais importante da sociedade teria o objetivo de assegurar a relação da criança com os conhecimentos científicos em seus processos de ensino organizados e sistematizados, nos quais os conhecimentos são apresentados em um sistema de ideais correlacionados, que visam à formação e desenvolvimento da criança, mas para que isso ocorra a escola precisa possibilitar oportunidades para que a criança se reconheça em meio às significações e, assim, adquira novos conhecimentos e desenvolva suas funções psicológicas superiores, o que significa que, ao mesmo tempo em que aprende, se constitui em sua subjetividade.

Conforme infere Vigotski, “o que a criança necessita [...] é de oportunidades para adquirir novos conceitos e palavras na dinâmica das interações verbais, mediadas pelo professor”, para se constituir em sua individualidade, como sujeito histórico (FONTANA, 1997, p. 111).

O professor, como o sujeito mais experiente na sala de aula, torna-se responsável por oportunizar à criança situações de aprendizagem significativas, considerando-a sujeito elementar e igualmente importante, presente todos os dias na rotina da sala de aula como parte de um contexto histórico, social e cultural, além de suas necessidades, potencialidades e criatividade que se manifestam de diferentes formas.

Diante dessa discussão acima, tomo como questão norteadora do presente estudo a seguinte indagação: **De que forma a prática pedagógica, na mediação dos conhecimentos**

**escolarizados se apresenta como um processo que provoca mudanças qualitativas na constituição da subjetividade da criança?**

### 3 APORTE TEÓRICO

#### 3.1 LEV SEMIONOVICH VIGOTSKI E O NASCIMENTO DE UMA TEORIA PARA SE PENSAR O HOMEM

Lev Semionovich Vigotski desenvolveu estudos em diversas áreas do conhecimento, destacando-se e tornando-se mais conhecido no campo voltado à criança. Seu interesse pela psicologia o levou a pesquisar a respeito da formação da consciência e das funções tipicamente humanas do comportamento em cada indivíduo ao longo de suas histórias, dando vida a uma das teorias mais relevantes para se pensar o homem: “A Abordagem Histórico Cultural do Desenvolvimento Humano”.

Vigotski nasceu em Orsha, uma pequena cidade localizada ao nordeste de Minsk na Bielo-Rússia, mas se mudou com sua família para uma cidade menor chamada Gomel, também na Bielo-Rússia, onde passou sua infância e parte de sua juventude. Alguns documentos datam seu nascimento em 05 de novembro, outros em 17 de novembro de 1886. Foi o segundo filho de oito irmãos de uma família judia com boas condições econômicas, intelectual e social. Seu pai era chefe do departamento do banco mundial e representante de uma companhia de seguros, conforme descreve o estudo bibliográfico realizado por Van der Veer e Valsiner (2001) na obra “Vygotsky: Uma síntese”.

Aparentemente tinham condições financeiras para proporcionar a seus filhos uma excelente educação. A disponibilidade de uma boa biblioteca, o fato de que a família morava em um apartamento grande e de os filhos terem tutores particulares indicam que [...] eram uma família relativamente bem de vida (VAN DER VEER E VALSINER, 2001, p. 17).

O ambiente intelectual em que Vigotski cresceu cedo despertou seu interesse pelos estudos. Ainda menino se reunia com os irmãos e amigos para promover discussões sobre diversas áreas do conhecimento. Nessa fase de sua vida, aprendeu a falar várias línguas, a apreciar a literatura, a arte, a poesia e o teatro. E, “por intermédio de sua mãe, Vigotski aprendeu o alemão e o amor pela poesia, em especial pelo poeta Heine” (MOLON, 1997, p. 19).

A posição econômica de seus pais permitiu, de acordo com Van der Veer e Valsiner (2001), que sua formação inicial acontecesse dentro de casa com o auxílio de tutores particulares, ingressando somente aos 15 anos de idade em um colégio privado em Gomel para cursar o segundo grau, formando-se em 1913 com medalha de ouro pelo excelente desempenho.

No entanto, nem mesmo a boa condição de sua família e seu destaque como um aluno exemplar o privava do regime czarista que marcava o contexto da Rússia naquele

momento, que severo com o povo judeu impunha duras limitações para que pudesse conviver na sociedade, inclusive o acesso à universidade.

Segundo Van der Veer e Valsiner (2001), o regime czarista decretou uma cota de 3% para admissão dos judeus com medalha de ouro nas universidades. Porém, no ano em que Vigotski realizaria o exame o ministro da educação divulgou uma circular declarando que o acesso dos judeus a instituições de ensino superior se daria através de sorteio. Por sorte Vigotski foi um dos poucos felizardos e teve oportunidade de estudar na cidade de Moscou.

Para os judeus havia apenas duas possibilidades mais atraentes de curso: Direito e Medicina. Advogados tinham permissão para morar fora do território de assentamento e a medicina garantia um futuro modesto e seguro. Vigotski optou, inicialmente, pela medicina. No entanto, percebeu que não tinha interesses pela área e logo a deixou para cursar Direito na mesma universidade.

Paralelamente ao curso de Direito, Vigotski cursava Filosofia e História em uma universidade não reconhecida pelas autoridades czaristas e que, portanto, não oferecia títulos, chamava-se Universidade Popular de Shanyavski. Anos mais tarde, devido seu interesse por problemas neurológicos, retornou os estudos na Medicina. Conforme Oliveira (1997) uma parte do curso frequentou em Moscou e outra parte em Kharkou. Vigotski também se interessou pela Pedologia (ciência voltada ao estudo dos aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos da criança). Para ele, esta era uma disciplina fundamental na compreensão do desenvolvimento humano.

A diversidade de sua formação acadêmica o possibilitou uma carreira profissional muito diversificada. Vigotski “foi professor e pesquisador nas áreas da psicologia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, atuando em diversas instituições de ensino e pesquisa, ao mesmo tempo em que lia, escrevia e dava conferências” (OLIVEIRA, 1997, p. 20).

Conforme Oliveira (1997), ao se graduar em 1917, Vigotski regressou à Gomel e após a Revolução Russa passou a lecionar Psicologia, Lógica, Estética, com pesquisas nos campos das Artes, Literatura e Psicologia em algumas instituições, entre elas o Colégio Pedagógico, que formava professores, lugar onde montou um laboratório psicológico de investigação, no qual os alunos podiam fazer pesquisas simples e práticas. Neste laboratório, Vigotski realizou suas primeiras experiências sobre as reações dominantes e respiração, que resultaram em conclusões que foram expressas em sua palestra sobre investigação reflexológica e psicológica.

Vigotski tinha tudo para um futuro promissor, mas na década de 20 foi acometido pela tuberculose. A doença lhe acompanhou durante 14 anos e exigia tratamento médico e internações constantes. Na fase difícil que a doença lhe causara, encontrou apoio em Roza Smekhova, com quem casou e teve duas filhas. No entanto, nem mesmo os tratamentos e o apoio de sua família foram suficientes para curar a doença, que depois de repentinas crises hemorrágicas, no dia 11 de junho de 1934 “Lev. Semyonovich Vygotsky morreu no sanatório Serebanyj Bor [...] e enterrado em Moscou” (VAN DER VEER E VALSINER, 2001, p. 30) interrompendo o desenvolvimento de um trabalho brilhante.

Apesar da morte prematura aos 37 anos, deixou uma vasta gama de produções intelectuais de grande importância, tanto para as áreas da psicologia e da educação, quanto para outros campos do conhecimento. De suas obras mais relevantes podemos citar “A Pedagogia de Crianças em Idade Escolar”, “Lições de Psicologia”, “Pensamento e Linguagem”, “Desenvolvimento da Criança Durante a Educação”, “Estudos Sobre a História do Comportamento”, escrito com Luria, “Fundamentos da Pedagogia”, “Formação Social da Mente” e “A Criança Retardada”.

A atração de Vigotski pelos problemas da psicologia não se deu repentinamente, mas foi um processo gradual que se oficializou justamente no evento considerado o fórum mais importante da área naquele período. No II congresso Nacional de Psiconeurologia, em Leningrado na Rússia, no dia 6 de janeiro de 1924, apresentando uma palestra intitulada “Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos”, no qual se pronunciou fazendo críticas às escolas psicológicas, reflexologia de Bekhterev e Pavlov, que defendiam que todo comportamento humano se originava da combinação de reflexos condicionados.

De acordo com Vigotski (2007), o estudioso russo partilhava a insatisfação dos psicólogos da Gestalt sobre a análise psicológica que reduzia os fenômenos a um conjunto de átomos psicológicos, mas também fazia crítica aos gestaltistas que, para ele, as explicações não conseguiam ir além da descrição dos fenômenos complexos.

Vigotski (2007), preocupado com os problemas da psicologia, juntou-se com pesquisadores neurofisiologistas como Alexandre Luria e Alex Leontiev. Os três dedicaram-se à busca de uma nova psicologia, com um novo método de pesquisa que fosse aceitável para as ciências naturais e com uma definição unificada do objeto de pesquisa. Entendiam que havia uma crise metodológica a ser superada por uma abordagem de ciência unificada, formada por princípios únicos e sólidos, que não somente descrevesse, mas principalmente explicasse as funções psicológicas superiores e que compreendesse as formas simples e complexas do comportamento. Viviam-se um momento histórico, pós-revolucionário, no qual

outro regime social se instaurava e, portanto, havia a necessidade de um novo modelo de psicologia, que se adequasse aos anseios da sociedade que se formava.

Antes de Vigotski direcionar a psicologia para acompanhar as mudanças sociais, ela se encontrava dividida em duas grandes correntes de pensamento que predominavam na época. Oliveira (1997) esclarece que cada corrente elegia uma categoria diferente como objeto de estudo para a psicologia, assim como adotavam métodos distintos de investigação. De um lado, estava a psicologia naturalista que procurava explicar os processos elementares sensoriais e de reflexos, tomando o homem basicamente como corpo e quantificando os fenômenos observáveis. De outro, havia a psicologia como ciência mental, que descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tendo o homem como mente e considerando as manifestações psíquicas enquanto um fenômeno da alma, consciência e espírito, com uma abordagem descritiva, subjetiva e dirigida aos fenômenos globais, sem preocupação com a análise desses fenômenos em componentes mais simples.

Diante da constatada crise da psicologia, Vigotski redigiu por volta de 1926 um texto intitulado “O Significado Histórico da Crise na Psicologia: uma investigação metodológica” que consistia em pontuar questões fundamentais da problemática da psicologia em âmbito mundial. No texto, ele apontava para uma crise teórico-metodológica que ignorava a consciência e tornava a psicologia fragmentada ao eleger partes diferentes para explicar o homem ao separar o inconsciente, o comportamento, o psíquico e suas propriedades.

Assim, Vigotski entendia que havia uma urgente necessidade de reestruturação teórico-metodológica no campo da psicologia, ao ponto de vir a superar as correntes idealistas e materialistas que levaram a psicologia a uma grave crise. Na busca da superação de tal quadro, Vigotski propôs uma nova psicologia, que partia de uma visão total de homem segundo Van der Veer e Valsiner (2001) não mais de fatores que ignoravam a consciência, mas agora a tomando como objeto de estudo da psicologia.

Vigotski (2007) pretendia desenvolver uma abordagem abrangente sobre o cuidado de se adequar um método de investigação que correspondesse às ciências naturais. Partindo desse ideal, um dos pontos centrais de sua abordagem era a compreensão do homem a partir de um mergulho profundo na história de seu desenvolvimento, considerando o contexto social do indivíduo, enfatizando, com isso, as origens sociais do pensamento e da linguagem, sugerindo que a cultura se tornasse parte da natureza humana.

Sua proposta estava fundamentada nos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético formulado por de Karl Marx e Friedrich Engels. Vigotski “acreditava que através desta abordagem abrangente seria possível não somente descrever,

mas explicar as funções psicológicas superiores”, pois essa era uma teoria que partia do real para entender a constituição do conhecimento e do homem (REGO, 1995, p. 28).

Um dos princípios dessa teoria refere-se, segundo Vigotski (2007), à ideia de que toda história é dada pela existência de indivíduos concretos, que estabelecem relações com a natureza através do trabalho. Nessa perspectiva, o trabalho é uma atividade essencial à vida, por permitir ao homem produzir modos de comportamento, satisfazer suas necessidades, estabelecer relações com seus semelhantes e formar condições de existência, diferenciando-se dos animais e se constituindo enquanto ser histórico e social.

Sendo assim, Vigotski (2007) nos permite compreender que os aspectos cognitivos<sup>7</sup> superiores da espécie humana são determinados ao longo do desenvolvimento do sujeito, dentro de um contexto histórico e cultural de mudanças, onde o mesmo se encontra inserido, o trabalho humano e o uso que o homem faz dos instrumentos e dos signos (a linguagem verbal, a escrita, o sistema numérico etc.); é o meio pelo qual o homem transforma a natureza e conseqüentemente transforma a si mesmo.

Dessa forma, para Vigotski (2007), os sistemas de signos, assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades no curso da história humana, mudando a forma social e o nível cultural de acordo com cada tempo. É a internalização desses sistemas que provoca profundas transformações comportamentais e intelectuais no indivíduo e o que determina seu grau de desenvolvimento individual.

Assim, a interação entre o homem e o ambiente acontece pelo uso dos instrumentos e dos signos e seus mecanismos de mudança têm suas raízes na sociedade e na cultura. Logo, a constituição humana de acordo com a abordagem vigotskiana se dá em um processo mediado pela cultura e pela linguagem. De acordo com Vigotski (2007), somos não apenas uma unidade biológica, mas uma unidade histórica.

O empenho de Vigotski e de seus colaboradores deram origem a uma teoria de grande importância para a compreensão dos processos do desenvolvimento humano, a “Abordagem Histórico Cultural do Desenvolvimento Humano”. É partindo dessa perspectiva histórica de hominização do homem, que decidimos aprofundar na próxima discussão, a análise desta teoria, acreditando que ela nos fornecerá subsídios necessários para analisarmos o fenômeno estudado nesta pesquisa, o qual está relacionado à compreender de que forma a prática pedagógica, na mediação dos conhecimentos

---

<sup>7</sup> Mesmo que Vigotski seja considerado um cognitivista por ter investigado processos internos relacionados ao conhecimento e sua dimensão simbólica, em seus escritos não utiliza o termo cognitivo/cognição, mas funções mentais e consciência (OLIVEIRA, 1997).

escolarizados se apresenta como um processo que provoca mudanças qualitativas na constituição da subjetividade da criança.

### 3.2 A ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Vigotski, Luria e Leontiev, ao se dedicarem ao desenvolvimento de uma nova abordagem que viesse compreender o homem enquanto complexo e real, lançaram princípios que orientavam a considerar que o ser humano é resultante de um processo entrelaçado aos aspectos históricos<sup>8</sup>, sociais<sup>9</sup> e culturais<sup>10</sup>.

Segundo essas orientações, é a partir das relações sociais que o indivíduo estabelece interações com seus semelhantes e vai se constituindo e se humanizando, enquanto sujeito singular. O homem, de acordo com esta perspectiva, é fruto de um conjunto de relações sociais, determinado pelas suas produções realizadas ao longo de sua história, logo os aspectos psicológicos aos poucos, ganham forma em meio a esse processo, que Vigotski, alinhado à teoria marxista, chamou de dialético, mediado pela cultura e pela linguagem.

Segundo Vigotski (2007), ao nascer, a criança traz consigo apenas características biológicas que são herdadas de seus familiares, porém esta é uma condição que logo se altera, pois desde seus primeiros dias de vida o indivíduo é imediatamente inserido a um sistema social que o orienta no percurso de seu desenvolvimento, determinando modos de vida, valores, crenças, etc. Significando que, as funções psicológicas específicas da espécie humana se originam de sua vida em sociedade e a partir dela desenvolvem características próprias que se representam em seus modos entender, de representar, de explicar e atuar na realidade, assim como seus sentimentos em relação ao mundo, aos outros e a si mesmo.

---

<sup>8</sup> História é entendida por Vigotski de duas maneiras: em termos genéricos, significa “uma abordagem dialética geral das coisas”; em sentido restrito, significa “a história humana”. Distinção que ele completa com uma afirmação lapidar: “a primeira história é dialética; a segunda é materialismo histórico”. A nota que abre o “Manuscrito” define o lugar de onde Vigotski fala e a matriz que lhe serve de referência nas suas análises: o materialismo histórico e dialético (SIRGADO, 2000, p. 48).

<sup>9</sup> O social é um fenômeno mais antigo que a cultura pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural. Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura (SIRGADO, 2000, p. 53).

<sup>10</sup> Vigotski define a cultura como [...] prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade e no segundo caso como produto do trabalho social, nos termos em que falam Marx e Engels. Se assim for, para Vigotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem. [...] Como aparece em outros textos do autor e na literatura especializada que trata esta questão, a natureza da cultura está relacionada com o caráter duplamente instrumental, técnico e simbólico, da atividade humana (SIRGADO, 2000, p. 54).

No entanto, Vigotski (2007) ressalta que é o entrelaçamento dos processos biológicos e socioculturais que permite ao sujeito o desenvolvimento de suas funções humanas. Tanto um quanto o outro apresentam particularidades fundamentais que são responsáveis por diferentes pontos na constituição do sujeito. Segundo Vigotski (2007), o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento sociocultural em conjunto formam um sistema que determina o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Contudo, Vigotski (2007) realça que os fatores biológicos são secundários no desenvolvimento do sujeito, são importantes, porém não são determinantes, pois chega um momento em que o indivíduo transborda o campo das necessidades biológicas alcançando uma dimensão social de apropriação dos meios socioculturais produzidos e acumulados historicamente, em um processo em que a cultura é o determinante principal dessa transformação.

O biológico atua como um agente das funções elementares e os processos histórico e social impulsionam os aspectos psicológicos superiores. Para Vigotski (2007), as funções elementares são aquelas cujas ações se manifestam na espontaneidade, independente de vontades tendo “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” (VIGOTSKI, 2007, p. 33).

As funções superiores de origem histórico-cultural estão relacionadas à memória, à atenção, à percepção etc. Vigotski (2007) afirma que a estimulação autogerada se torna a causa imediata do comportamento, o processo simples de estímulo-resposta nesse esquema deixa de ser direto e passa a ser substituído por complexos mediados por elementos intermediários, sendo eles ligados a uma ação mediadora entre o estímulo e a resposta. Cria-se, a partir desses estímulos, uma nova relação que agora passa a agir sobre o indivíduo.

Esse conceito de mediação<sup>11</sup> é um processo que possibilita ao indivíduo a interação com o meio cultural, pois este não é capaz sozinho, enquanto sujeito do conhecimento, de entrar em contato direto com os objetos simbólicos, mas necessita ser mediado semioticamente, isto é, a partir das relações que surgem no contato social e que, portanto, fornecem à criança subsídios para se apropriar de modos de vida culturais cultivados por seus semelhantes. Por elas (relações sociais) ela aprende a fazer uso dos instrumentos e dos

---

<sup>11</sup> Vigotski estende o conceito de mediação da dialética marxista, neste sentido “a psicologia histórico-cultural de Vigotski concebe o psiquismo como uma construção social e encontra na mediação semiótica um conceito importante, que corresponde à idéia de intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre outros dois termos de uma relação. Assim, o termo mediação é utilizado, no trabalho de Vigotski, para se referir aos sistemas de signos e ao papel que estes desempenham nas relações dos homens com o seu contexto social” (TUNES; TACA; JUNIOR, 2005, p. 694).

signos (veremos mais adiante uma análise mais detalhada desses conceitos – instrumentos e signos) como elementos mediadores na sua interação com o mundo cultural e social.

Vigotski (2007) enfatiza que a elaboração do conhecimento se dá por meio da interação com outros sujeitos. Nesse contexto, o outro é um ser que pode se apresentar como social que perpassa por um sistema simbólico de representações materiais e estruturas socioculturais que cercam o indivíduo, desde seus primeiros dias de vida.

Na interação com o outro, a atividade da criança vai ganhando significado, pois esse outro a insere em um mundo de significações que dão formas as suas ações fazendo com que suas experiências comecem a serem interpretadas, reveladas, enchendo-se de significados e sentidos.

Fontana (1997), com base em Vigotski, comenta que nessa relação interacionista, o outro indica, mostra, nomeia, destaca, apresenta os objetos para a criança e, ao mesmo tempo em que faz isso, atribui significações para seu próprio comportamento e para com os da criança. Ela, então, a partir desse processo começa a se apropriar significativamente dos valores, das crenças, dos costumes, dos modos de ser, viver e dizer de seu povo, interagindo ativamente tomando conta dos significados produzidos e acumulados historicamente.

Nessa perspectiva, segundo referencia a autora, tudo o que é especificamente humano e diferencia o homem de outras espécies surge das relações sociais, quer dizer, a maneira como percebemos, representamos nossos sentimentos, a maneira como amamos ou odiamos se constitui de nossas atuações/interação com outros homens (FONTANA, 1997).

Vigotski (2007) frisa que nesse processo de mediação, o indivíduo experiente faz uso das ferramentas auxiliares, que foram desenvolvidas ao longo da evolução humana para facilitar a vida do homem e sua compreensão sobre a realidade.

As ferramentas mediadoras auxiliares que Vigotski se refere são os instrumentos e os signos, cujas funções maiores estão relacionadas ao desenvolvimento comportamental do indivíduo, ajudando-o a controlar suas atividades especificamente humanas; enquanto os instrumentos regulam os objetos, os signos agem no psiquismo.

A ação humana, nesse segmento, é uma produção que implica dizer que instrumentos e signos são mediadores da atividade prática como da atividade psicológica do ser humano e “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”. Então, através dessas duas formas auxiliares, que são os instrumentos e os signos, todas as estruturas psicológicas se modificam (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

É válido ressaltar que as definições feitas sobre instrumento e signo eram, antes das conceituações dadas por Vigotski, análogas. Ele aponta que, além das similaridades entre esses dois conceitos, há também importantes diferenças que precisam ser esclarecidas para uma compreensão precisa de ambos enquanto processos impulsionadores do desenvolvimento humano, visto que suas definições não se esgotam em atividade mediada.

Vigotski (2007) assinala que os instrumentos e os signos não se exaurem a similaridades, haja vista que suas essências carregam processos distintos. A principal diferença entre eles consiste nas diferentes maneiras com que os mesmos orientam o comportamento humano.

O instrumento, na sua função, é uma espécie de condutor da ação humana sobre o objeto de uma determinada atividade. Segundo Vigotski (2007), “o instrumento serve como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar às 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).

O instrumento é, assim, um importante meio pela qual a atividade humana se torna dirigida no sentido de desenvolver no indivíduo o domínio sobre a natureza, ampliando as possibilidades de sua transformação. São, portanto, criados pelo homem para facilitar a busca pela satisfação de suas necessidades vitais. Fica, assim, evidente “a importância dos instrumentos na atividade humana, para Vigotski, tem clara ligação com os postulados marxistas” (OLIVEIRA, 1997, p. 27).

Neste sentido, a formação do homem em um contexto social tem suas bases no trabalho, sendo que, a partir dele, o indivíduo se diferencia de outras espécies; é por ele que ocorre a transformação da natureza e em consequência se cria cultura e se acumulam histórias. Pelo trabalho se produz e utiliza os instrumentos, assim como é por ele que se desenvolvem relações sociais.

Partindo do pensamento de Vigotski, Oliveira (1997) acentua que os instrumentos são elementos colocados entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, possibilitando a ampliação da transformação da natureza. São pensados para objetivos específicos, estabelecidos em determinado momento histórico. “É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 1997, p. 29).

É importante salientar que os animais também fazem uso dos instrumentos a favor de sua existência, entretanto realizam isso de forma rudimentar. Diferente do homem, eles não os produzem com fins específicos, também não os guardam para uso futuro e muito menos

têm o cuidado de preservar suas funções a fim de repassar para gerações posteriores. Por isso, as transformações sobre a natureza, através dos animais, podem até acontecer em momento específico, mas não porque desenvolvem relações com o meio dentro de um processo histórico-cultural, como acontece com o homem.

Ao procurar esclarecer as distinções do uso dos instrumentos pelo homem e pelo animal, Vigotski (2007) toma como exemplo a criança e os macacos antropoides. Segundo ele:

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 (VIGOTSKI, 2007, p.14).

A criança, a partir dos instrumentos, atribui às suas ações estímulos que se apresentam na sua capacidade de compreender e modificar situações, controlar sua atenção e ação, comparar, planejar e buscar soluções para problemas que estão não necessariamente dentro de seu campo visual. Por outro lado, com os macacos antropoides, diz Vigotski (2007):

A tarefa é insolúvel, a não ser que o objetivo e o instrumento para atingi-lo estejam, simultaneamente, à vista. [...] 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 (VIGOTSKI, 2007, p. 28).

Os macacos antropoides não conseguem planejar, selecionar ou concentrar suas atenções sobre as atividades que realizam. Os instrumentos que, para eles, servem para atingir um objetivo imediato, para o homem se torna um objeto que poder vir a assumir vários sentidos e possibilidades de uso. Age, contudo, mediado por impressões imediatas recebidas do meio externo ou por suas experiências anteriores, enquanto o homem não depende desse imediatismo no ato que realiza suas tarefas, e diante das coisas busca conhecer, interpretar, guardar seus sentidos e suas essências para depois fazer suas escolhas.

Fontana (1996), partindo das análises realizadas por Vigotski, diz que o uso dos instrumentos pelo homem e pelos animais se dá de diferentes maneiras. O animal, ao sentir fome ou sede, age impulsionado por suas características biológicas ou pelas situações que se apresentam no ambiente, pois para ele o instrumento serve para atingir suas necessidades imediatas de satisfação. Mesmo assim, não cria, mas se apropria daqueles que estão

presentes no seu campo visual para atingir seu objetivo, ao contrário do homem, que cria os instrumentos com vastas possibilidades de alcançar realizações, de transformar e conhecer e usufruir do mundo.

Contudo, o instrumento age de maneira análoga ao signo, embora os dois se apresentem como elementos mediadores, porém o instrumento é externo ao indivíduo, cuja função é provocar mudanças nos objetos e buscar o controle sobre a natureza. Entrementes, os signos não modificam em nada o objeto da operação psicológica, mas “[constituem] um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo, o signo é orientado internamente”, sendo, por isso, chamado de instrumento psicológico (VIGOTSKI, 2007, p.55).

Assim, entende-se que, para Vigotski (2007), os signos são orientações para dentro do sujeito, dirigindo, controlando e modificando ações psicológicas, proporcionando ao indivíduo maiores possibilidades de organização e resolução de problemas, como também de ampliação de sua capacidade biológica, compreendendo seus espaços, suas ações, emoções e seu modo de ser e viver em coletividade.

Oliveira (1997), complementando o pensamento de Vigotski, ressalta que os signos são ferramentas que orientam o próprio indivíduo, agem no seu interior, dirigindo-se para o controle das ações psicológicas dele ou de outras pessoas. Desse modo, são auxiliares nos processos psicológicos e, portanto, não são característicos de ações concretas como os instrumentos.

Como interpreta Fontana (1997), com o uso dos signos o homem é capaz de controlar sua atividade psicológica, ampliar a sua habilidade de atenção, memória, raciocínio e de acumular informações. Pelos signos, é possível realizar diversas tarefas como, por exemplo, lembrar-se de um compromisso, relatar momentos vividos, planejar ações futuras, relacionar fatos passados aos do presente, contar histórias ou a partir de uma lembrança iniciar uma conversa.

Desta forma, “tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar, tornar presente o que está ausente constitui um signo: a palavra, o desenho, os símbolos etc.” (FONTANA, 1997, p. 59).

Isso significa que tudo o que representa para o homem uma possibilidade de se comunicar ou expressar seus sentimentos, os afetos, a emoção, a criatividade, os desejos e a realização de suas necessidades imediatas constituem as formas de demonstrar como os sistemas de signos servem de instrumentos psicológicos para o controle interno dos sujeitos.

À vista disso, “o uso dos signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que, por sua vez, se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 2007, p. 34).

O signo é capaz de transformar as estruturas naturais do indivíduo e de elevá-lo para além delas, isto é, para atingir a condição de sujeito sociocultural.

As operações provocadas pelo uso dos instrumentos psicológicos constituem-se como essenciais no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, uma vez que, por eles alteram-se as atividades da memória e da atenção, criando-se outras formas de comportamento psicológico.

Vigotski (2007) analisou alguns experimentos, entre eles o realizado por Leontiev sobre o papel dos signos na atenção voluntária e na memória, no qual foi pedido para que algumas crianças respondessem determinadas questões sem o uso de certas palavras.

Na verdade, se tratava de um jogo de perguntas e respostas sobre cores, em que a criança recebia três ou até quatro tarefas com observações distintas quanto à resposta e o tipo de estímulos que poderiam usar em cada uma delas (era proibido citar as cores verde e amarela, sendo, portanto, suas respostas consideradas erradas caso viessem a mencionar uma das cores). Além disso, deveriam responder imediatamente usando uma única palavra.

Em seguida, elas receberam cartões coloridos como auxiliares no jogo, o que permitiu a algumas crianças maior domínio sobre sua atenção e memória, visto que puderam separar os cartões por cores dando ênfase nas proibidas (Os cartões representavam um instrumento que oferecia possibilidades de maiores acertos).

A partir do experimento foi observado que as crianças que utilizaram os cartões como meios auxiliares para realizarem suas atividades erraram menos que aquelas que não fizeram uso; e isso conduzia à compreensão de que a aplicação dos signos como instrumento psicológico torna consideravelmente maior o domínio da atenção e da memória pelo indivíduo, pois permite o controle voluntário sobre suas atividades.

Outra conclusão a que chegou Vigotski e seu colaborador Luria foi que, durante a fase pré-escolar (de 5 a 6 anos), o uso proposital dos signos como um meio de evocar a memória da criança transforma-se em algo estranho a ela, pois “nesse estágio, não é comum a criança lembrar o estímulo primário quando lhe é mostrado o estímulo auxiliar. Ao invés disso, o signo evoca uma série associativa nova ou sincrética” (VIGOTSKI, 2007, p. 43).

Nesta fase, a criança ainda não é capaz de controlar suas ações a partir de estímulos auxiliares, neste caso, os cartões que deveriam ter ajudado na execução de suas tarefas se tornaram ineficazes, pois não sabiam fazer uso deles a seu favor.

Diante disso, os resultados do estudo demonstraram que isso acontece porque as operações cognitivas nesta fase ainda não progrediram para um nível mais evoluído, como salienta Vigotski (2007) nesta passagem:

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).

Isto posto, é plausível considerarmos que as operações com signos surgem a partir de um processo prolongado e complexo que está sujeito às leis básicas da evolução psicológica. Em outras palavras, a atividade auxiliada por signos não é um acontecimento pronto que se introduz na criança de forma simples e direta, mas é algo que primeiro não é uma operação com signos, mas que logo se transforma nele, criando-se, assim, condições para um estágio seguinte, uma vez que, “as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas psicológicos de transição” (VIGOTSKI, 2007, p. 42).

Com o desenvolvimento da criança alteram-se as estruturas da memória que, em consequência, também modificam o sistema das funções psicológicas superiores. Com isso, ocorre uma reestruturação no arranjo de uma função isolada, bem como naquelas funções responsáveis pelo processo de lembrança. “O que muda são as relações interfuncionais que conecta a memória a outras funções” (VIGOTSKI, 2007, p. 47).

A memória, nessa fase inicial da infância, torna-se uma das funções psicológicas central, por ser em torno dela que se constroem todas as outras funções.

Dessa forma, a essência da memória humana está no fato de os homens serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda dos signos auxiliares, pois os sistemas de signos reconstróem a complexidade dos processos psicológicos, possibilitando que a criança controle sozinha seu comportamento. Pode-se assim dizer que a capacidade de raciocinar, planejar, decidir, lembrar fatos etc. se amplia e cria mecanismos pelos quais dão uma dimensão mais complexa às funções superiores.

Vigotski (2007) ressaltou que o signo mais importante no desenvolvimento das funções superiores é a linguagem, por ela exercer, por excelência, o papel mais sublime entre todos os outros, pois ela permite a reestruturação de todos os processos mentais da criança, originando formas de pensamento sistematizado e organizado, agindo como impulsionadora de suas funções superiores.

A linguagem, enquanto signo está presente desde os primeiros dias de vida da criança, e à medida que ela se apropria de suas formas, começa a compreender as significações, os objetos e os acontecimentos que são apresentados a ela no decorrer de sua interação com o meio sociocultural<sup>12</sup>.

O sistema de signos reconstrói a complexidade dos processos psicológicos e, assim, permite que o sujeito controle sozinho sua conduta. Ocorre o que Vigotski (2007) chamou de internalização dos signos externos. De acordo com ele:

[...] os estímulos auxiliares são emancipados de suas formas externas primárias. Ocorre o que chamamos de internalização; os signos externos, de que as crianças em idade escolar necessitam, transformam-se em signos internos, produzidos pelo adulto como um meio de memorizar. Essa série de tarefas aplicadas a pessoas de diferentes idades mostra como se desenvolvem as formas externas de comportamento mediado (VIGOTSKI, 2007, p. 40).

A internalização de sistemas simbólicos se configura inicialmente como uma atividade no plano externo para, em seguida, se tornar parte de um plano individual, o que implica considerar que o desenvolvimento psicológico da espécie humana está ligado a dois níveis: o social e o individual. Nesse processo, o indivíduo reconstrói internamente as atividades externas compartilhadas com ele para, em seguida, no plano individual os ressignificar, e deste modo expressá-los futuramente nas relações dialéticas que realiza na interação com os outros.

Para exemplificar e esclarecer o processo de internalização, Vigotski (2007) apresenta uma situação sobre o desenvolvimento pela criança do gesto de apontar. De acordo com ele:

Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa da criança de pegar alguma coisa que está 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).

O desenvolvimento do gesto de apontar na criança evoca o processo de internalização de significados repassados culturalmente. A ação de esticar as mãos e fazer movimentos aleatórios aparentam externamente que o desejo da criança devido a sua posição está relacionado ao gesto de apontar para algo que não está ao seu alcance e nada mais, tornando-se neste caso um sinal para o outro.

---

<sup>12</sup> Por ter uma função importante na constituição do sujeito trataremos com mais atenção o signo da linguagem em outra seção.

Para a criança, seus movimentos malsucedidos não representam para si um sentido consciente de apontar, mas essa situação se altera quando um adulto intervém atribuindo a seus gestos significações que mudam sua relação com o objeto e, a partir dessa intervenção, a criança passa a ser capaz de compreender o significado do movimento de apontar.

Nesse momento de intervenção, acontece uma mudança em relação à função de seus movimentos, pois agora passa a ser dirigido e, portanto, torna-se um ato consciente. Ocorre neste momento o que Vigotski (2007) definiu de reconstrução/reelaboração pelos sujeitos dos modos de ação e pensamento.

O estudioso afirma que o processo de desenvolvimento humano ocorre a partir da inserção do indivíduo em um determinado grupo social. Inicia-se com isso a constituição deste, primeiramente, fora do indivíduo com ações externas e, em seguida, internamente, uma vez que “todas as funções no desenvolvimento na criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica)<sup>13</sup>, e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)<sup>14</sup>” (VIGOTSKI, 2007, p. 57- 58).

Para Vigotski (2007), a internalização das formas culturais de comportamento provoca a reconstrução da atividade psicológica, baseada nas operações com signos, no qual modos de comportamento são incorporados, reconstruídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psíquica, o que pressupõe que a “internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

Deste modo, as funções psicológicas superiores vão se constituindo a partir de um processo que se desenvolve ao longo de um curso de transformações que acontece durante a constituição da criança. Nesse percurso, o auxílio de instrumentos mediadores é imprescindível para conduzir o indivíduo à inserção de um meio sociocultural, criando e recriando formas de interação, comunicação, de produção e apropriação das formas de vida, ou seja, de cultura, em que a linguagem exerce um papel predominante nesse sistema de constituição das funções superiores, em um processo dialético que lhe fornece condições necessárias para a composição de sua própria história cultural.

---

<sup>13</sup> A fase interpsicológica corresponde a um processo chamado de interpessoal resultante de longos eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento humano nas relações com o meio externo (VIGOTSKI, 2007).

<sup>14</sup> Por outro lado, a fase intrapsicológica diz respeito às funções interiores que surgem e decorrência da fase interpsicológica “primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)” (VIGOTSKY, 2007, p. 57-58).

### **3.2.1 A relação entre aprendizagem e desenvolvimento: Zona de Desenvolvimento Proximal**

Vimos que Vigotski (2007) atribui enorme importância à dimensão social no desenvolvimento humano. Segundo sua abordagem, na interação com os grupos sociais, mediados por elementos simbólicos (instrumentos e signos) adquirimos significados culturais, modos de vida e controle de nosso próprio comportamento.

Deste modo, um conceito muito importante de sua teoria é o “desenvolvimento e aprendizagem” e as relações existentes entre si, principalmente por atingir uma dimensão significativa para a psicologia educacional.

Em seus escritos, Vigotski (2007) demonstra uma preocupação constante com a questão do desenvolvimento da consciência humana, enfatizando a importância dos processos de aprendizagem que perpassa o homem desde os primeiros estágios de vida. Para ele:

(...) a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 1988, p. 115).

Em vista disso, percebe-se que há um percurso de desenvolvimento provocado, em partes, pela maturação do organismo, mas, sobretudo, determinado pelo aprendizado que o sujeito recebe a partir do contato com o meio sociocultural, pois é este que possibilita o despertar dos processos mentais superiores. Daí a importância que Vigotski (2007) atribui ao papel do outro no desenvolvimento do indivíduo, uma vez que o nível de desenvolvimento é determinado pelo aprendizado realizado na interação com as pessoas.

O estudioso identifica dois níveis de desenvolvimento: o primeiro refere-se ao nível de desenvolvimento real ou efetivo e o segundo ao nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real caracteriza-se por aquelas atividades que a criança consegue realizar sozinha sem a ajuda de outra pessoa, ou seja, as conquistas já consolidadas por ela, como, por exemplo: andar de bicicleta, resolver um problema matemático etc. Por outro lado, o nível de desenvolvimento potencial faz referência àquilo que a criança consegue fazer, mas com a ajuda de pessoa mais experiente, através do diálogo, da colaboração, da imitação e, sobretudo, da experiência compartilhada.

Nesse prisma, Oliveira (1997) exemplifica que uma criança de cinco anos pode ser capaz de construir uma torre sozinha, enquanto uma de três anos não é apta, mas com a ajuda de outra pessoa pode conseguir realizar essa tarefa. Quando se pensa na capacidade que a criança tem para realizar uma atividade sozinha ou com auxílio de um indivíduo experiente, observa-se que o nível de desenvolvimento potencial alcança um estado de evolução que caracteriza não só as etapas consolidadas, como também etapas futuras, nas quais a interação de outra pessoa afeta significativamente um resultado de realização individual.

A partir desses dois conceitos (Nível de desenvolvimento Real e Nível de desenvolvimento Potencial), da distância e da relação que há entre eles, Vigotski formula o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, que nos “permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação” (VIGOTSKY, 2007, p. 98).

Sob uma ótica não literal, a Zona de Desenvolvimento Proximal é o caminho que o indivíduo percorre para conseguir desenvolver certas funções que ainda estão em processo de formação, sendo em si um percurso em constantes transformações, que se consolida dentro do nível de desenvolvimento real. A criança passa de um estágio em que sozinha sua capacidade de resolver determinado problema não está madura, para outro em que consegue dominar e o resolver sem a ajuda de alguém. É, contudo, um meio pelo qual se pode medir aquilo que uma criança consegue fazer sozinha ou com a ajuda de uma pessoa.

É válido ressaltar que os níveis de desenvolvimento que perpassam o indivíduo no curso da transformação de suas funções são distintos; o processo de desenvolvimento progride mais lentamente que o processo de aprendizado; este último é quem desperta o processo de desenvolvimento que, aos poucos, vai se tornando conquistas alcançadas pelo indivíduo. O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que operam apenas quando a criança interage com seu semelhante e “uma vez internalizados esses processos tornam-se partes da aquisição do desenvolvimento independente da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Isso implica, segundo Vigotski (2007), que nem todo aprendizado promove o desenvolvimento. No entanto, o aprendizado adequadamente organizado suscita o desenvolvimento das funções mentais, pondo em movimento uma série de processos, sendo o aprendizado um aspecto engendrador do desenvolvimento das funções do psiquismo humano.

Deste modo, Vigotski (2007), ao falar em desenvolvimento real e potencial, mostra indícios que fazem pensar a questão da constituição da individualidade, da subjetividade do indivíduo humano, uma vez que temos, nesses conceitos, o papel do outro atuando no desenvolvimento da criança.

O outro, assim, torna-se uma espécie de ponte para a criança até o conhecimento, apontando, nomeando e nortando em situações de aprendizado, fundamentalmente na constituição e ampliação de sua subjetividade.

O outro, mais experiente, quer seja o pai, a mãe, o irmão mais velho etc., pela mediação, promove o desenvolvimento das funções psicológicas da criança, pois esta orientação permite que ela se aproprie de cultura, significando os objetos, os sentimentos, as pessoas e o mundo.

Vigotski (2005a) considera esse processo como natural do indivíduo, realizando-se a partir de seus primeiros dias de vida, ao ser inserido em determinada cultura. Deste modo, a partir da mediação semiótica a criança vivencia o mundo e elabora conceitos espontâneos, que também podem ser chamados de conceitos cotidianos, o que significa os sentidos que constitui nas relações sociais: valores, símbolos, comportamentos, linguagem etc., importantes nas emergências práticas da vida cotidiana, porém não provocam o desenvolvimento dos processos mais complexos da consciência.

Entrementes, quando a criança recebe instrução escolar passa a reelaborar o que formou nas experiências concretas da vida, criando, assim, novas estruturas psicológicas que despertam a criticidade, a imaginação, percepção, o controle de seu funcionamento pessoal e outras funções da natureza humana, pois tem acesso aos conceitos científicos, à cultura elaborada, resultante da atividade humana que busca respostas para a compreensão da realidade.

Para Vigotski (2005b), os conhecimentos científicos agem na conscientização da criança, de seus próprios processos mentais. São, assim, um sistema hierárquico de interrelações, que parecem constituir o meio pelo qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo, mais tarde, transferidos a outros conceitos e a outras áreas de pensamento, o que significa um momento crucial na constituição do indivíduo, pois é quando um conceito começa a se submeter à consciência, operando sobre ele.

Na sala de aula, ao interagir com os conhecimentos científicos, a criança aprende a ler, a escrever, a dominar os cálculos, amplia sua criatividade e motricidade, desenvolve aptidões físicas, cognitivas, afetivas e emocionais, que se tornam fundamentais para a vida

em sociedade e também constituem outras formas de culturas, pois é um ambiente de interação, de conhecimento, de conversas, de trocas, brincadeiras e alegrias.

Pela importância desses processos (formulação dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos), Vigotski (2005b) chama atenção para a dimensão que o entrelaçamento desses dois conceitos tem na aprendizagem escolar, uma vez que facilita a instrução, aproximando novos conceitos a serem interiorizados, isto porque permite que se parta daquilo que a criança conquistou, fazendo com que não haja estranhamento pelo que a escola lhe oferece. Como resultado, tem-se o desenvolvimento de operações intelectuais a partir de abstração e generalização.

O que Vigotski pontua é que, para despertar interesse na criança em qualquer atividade pedagógica, deve-se necessariamente associá-la a algo que já conheça, ao mesmo tempo em que se apresentam conceitos novos.

Mas nada disso terá êxito se o professor, na sua mediação, ignorar os conhecimentos prévios da criança e transmitir conteúdos somente a partir da objetividade científica. Reconhecer que o aluno, mesmo antes de frequentar a escola, tem uma história cultural, e usá-la para dar significado ao que se ensina, significa favorecer o desenvolvimento potencial da criança, pois deste modo, estará lhe oferecendo condições para a efetivação do aprendizado e afloramento de sentidos, que logo vão repercutir na sua subjetividade, tornando-se assim, uma boa atividade pedagógica.

Transforma-se assim, o processo de ensino e aprendizagem em uma relação sociointerativa que vai além de disciplinas e conteúdos e transborda em emoções, afetos, comportamento, pensamento e comunicação, o que possibilita à criança a autocompreensão dentro de um contexto de significações, significando o conceito de mediação, que para nós representa uma via de acesso de aprendizado e desenvolvimento da criança, pois é o meio pelo qual os significados chegam até ela, seja na escola na relação com o professor, ou em outro campo social, por outra pessoa, através dos elementos semióticos culturais, essencialmente pela linguagem.

### 3.3 LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE

Propomos aqui aprofundar a análise sobre o signo da linguagem e a partir disso refletir sobre sua dimensão no desenvolvimento do sujeito dentro da perspectiva vigotskiana. Para tanto, buscamos compreender as fases pelas quais a linguagem perpassa: a relação entre pensamento e palavra e os processos de formação de conceitos, significados e sentidos. Acreditamos que isso permitirá reunir subsídios que levarão à compreensão de sua

importância nas relações de ensino e aprendizagem em sala de aula, na organização mental e na constituição da subjetividade da criança.

Para Vigotski (2007), a linguagem é o signo mais formidável que existe dentre os sistemas de signos, pois só ela é capaz de exercer influência direta sobre as atividades do sujeito, modificar e organizar suas estruturas mentais e ampliar as possibilidades de comunicação, além de orientá-la no controle de seu comportamento.

Vigotski (2007) nos leva à compreensão de que a linguagem é essencial para todos os grupos humanos por exercer duas funções sociais fundamentais na vida do homem, sendo que a primeira promove a interação entre o homem/mundo e do homem com sua própria espécie; e a segunda corresponde à formação do pensamento generalizante, isto é, o desenvolvimento da consciência.

A linguagem é, assim, um signo capaz de transformar as funções psicológicas superiores, de organizar e sistematizar as experiências diretas da criança e por esse motivo torna-se uma ferramenta mediadora central nas interações sociais, nascendo da necessidade dos homens de se comunicarem, de expressarem sentimentos, vontades e formas de vida.

O desenvolvimento e apropriação dos significados pela criança são, deste modo, ligados a uma relação dialética que se realiza com o meio social desde seus primeiros segundos de vida. Nessa relação, por intermédio dos outros, essencialmente pela linguagem, a criança interage com seus semelhantes, elabora sentidos sobre os objetos, as pessoas e os fatos, constitui seu modo particular de compreender a realidade e sua própria existência.

É nesse processo que a linguagem age como impulsionadora no desenvolvimento das funções mentais superiores da criança, uma vez que organiza os significados dos objetos, das emoções e ações do sujeito, produzindo formas individuais de ver e compreender o real, pois a aquisição do sistema linguístico sistematiza todos os processos mentais da criança e, dessa maneira, dá origem a formas de pensamento organizado (VIGOTSKI, 2007).

A linguagem, por meio de suas várias formas<sup>15</sup>, possibilita ao homem apropriar-se de valores e condutas sociais, permitindo que os conhecimentos sejam interiorizados de uma forma única, que diferencia os indivíduos uns dos outros.

Dentre as várias formas que a linguagem possui, a palavra enunciada, que também podemos chamar de fala, destaca-se como a mais importante entre todas, pois, segundo Vigotski (2007), através dela os significados podem ser compartilhados e compreendidos de um modo claro e generalizado.

---

<sup>15</sup> É importante ressaltar que Vigotski, ao falar de linguagem, não está se referindo unicamente a sons, mas também a gestos e movimentos, etc.

De acordo com o autor, assim que a fala é incorporada pela criança, suas ações se transformam ao ponto de se direcionar a uma organização a partir de duas linhas inteiramente novas. Esse é o momento em que a criança rompe com as limitações da fase<sup>16</sup> pré-verbal que a igualavam ao comportamento de macacos antropóides.

Segundo Luria (2005), quando a criança assimila a linguagem falada, fica apta a organizar de uma nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais amplas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações; de fazer conclusões e, assim, conquistar toda complexidade de seu pensamento.

Para esses autores (Vigotski e Luria), é nesta nova fase que a criança começa a exercer o controle de suas ações, dominar o ambiente e criar novas formas de relação e organização do meio físico, sociocultural, dando início ao desenvolvimento das funções mentais superiores, específicas de sua espécie. É, portanto, o momento de constituição das estruturas cognitivas, isto é, dos modos de pensar, agir, se posicionar no mundo, entender a realidade, refletir sobre a mesma e sobre si.

Logo, a aquisição da linguagem se constitui como uma etapa fundamental e necessária ao desenvolvimento da consciência e, por conseguinte, daquilo que entendemos hoje como subjetividade.

Contribuindo com o pensamento dos autores, Falabelo (2005) ressalta que pela palavra enunciada o indivíduo se significa e se auto ressignifica, em um processo contínuo, dialético, ou seja, pela linguagem ele organiza o conteúdo de sua vida interior em novas dimensões. A palavra, portanto, não se constitui apenas em material comunicativo entre o eu e o outro, mas um signo para a organização da própria atividade mental.

Sendo assim, a atividade mental, ao expressar-se, não se constitui somente em uma enunciação para o outro, mas para o próprio eu. A expressão exteriorizada provoca, reorganiza e reestrutura a atividade interior. Ela reverbera sobre si mesma provocando

---

<sup>16</sup> Vigotski (2005b) chegou à conclusão de que a origem da fala e do pensamento está interligada a duas raízes genéticas distintas, sendo a primeira a fase pré-verbal que corresponde ao desenvolvimento do pensamento na infância e a fase pré-intelectual que se trata da evolução da linguagem. Na fase pré-verbal a criança se mostra ativa na resolução de problemas práticos, nesta etapa ela já é capaz de utilizar os instrumentos e meios indiretos para alcançar um determinado objetivo. Na fase pré-intelectual, muito embora a criança ainda não domine a linguagem, enquanto um sistema simbólico de representações da realidade utiliza suas formas de manifestações verbais que são expressas no balbúcio, no choro, no riso, nos gestos como também na pronúncia de suas primeiras palavras que, por um lado podem representar comportamentos puramente emocionais assim como podem evidenciar a função social da fala.

rupturas, desestabilizando e, ao mesmo tempo, reorganizando o conteúdo interior da consciência.

A verbalização permite que a criança, frente a uma determinada situação, analise e planeje seus atos futuros na busca de possíveis soluções que lhe direcione a encontrar a melhor forma para solucioná-los. Nesta fase, Vigotski (2007) afirma que “a manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização” (VIGOTSKI, 2007, p. 14).

Refletindo sobre esse processo, temos uma clara explicação da criação de novas estruturas psicológicas, pois o homem, com o auxílio da fala, se torna capaz de dominar o objeto e a si mesmo. Claro que, ao dominar os objetos do mundo, a criança está se apropriando das significações, dos conceitos vindos de objetos em um sistema categorial que se apresenta na teoria vigotskiana como a condição indispensável para a constituição de uma consciência reflexiva.

Deste modo, a fala não só acompanha a atividade da criança como também tem um papel específico na sua realização. Vigotski (2007) cita dois fatos importantes, resultados de seus experimentos sobre a importância da fala na ação da criança, como podemos observar a seguir:

(1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. (2) quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação (VIGOTSKI, 2007, p. 13).

Os exemplos, citados pelo autor, demonstram que a criança, ao realizar uma tarefa, dá à fala a mesma importância que dá a seus olhos ou às suas mãos. Nestas circunstâncias, a fala abre o caminho para a internalização do campo visual, constituindo-se, desta forma, como objeto principal que dá origem às características tipicamente humanas de comportamento. Por isso, “a atividade verbal além de ser um meio de generalização é uma fonte de pensamento, é também um meio para regular o comportamento” (LURIA, 2005, p. 111).

Ao realizar um estudo sobre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, Vigotski (2005b) constatou que ambos apresentam progressos distintos. Segundo ele, o desenvolvimento da fala não é simultâneo ao desenvolvimento do pensamento. Por vários

momentos suas linhas de crescimento até podem se cruzar e percorrer os mesmos caminhos e até mesmo se fundir por alguns instantes, mas acabam se separando um do outro novamente, uma vez que “o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento” (VIGOTSKI, 2005b, p.41).

No entanto, ao longo do curso do desenvolvimento, se unem de maneira indissociável na formação da consciência. E quando ocorre esse encontro, a fala se torna intelectual e o pensamento se torna verbal. Seria, neste caso, uma etapa crucial no desenvolvimento psicológico da criança, pois é o instante em que a fala começa a servir ao intelecto fazendo com que o pensamento tome formas verbalizadas e a linguagem uma representação racional.

Esse é um grande salto no crescimento infantil, impulsionado principalmente por dois fatores: a curiosidade e a ampliação de seu vocábulo, como salienta 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 (VIGOTSKI, 2005b, p.53).

É a necessidade de conhecer as coisas e as palavras que provocam a passagem do comportamento rudimentar para outro mais sofisticado, pois quanto mais a criança pergunta e descobre, mais ela instiga sua curiosidade para fazer novas perguntas, superando o estado rudimentar que até então a definia, visto que se aprende o vínculo dos símbolos aos objetos. Esta fase é reconhecida como fundamental ao desenvolvimento das funções mentais, por ser nela que a criança realiza a maior descoberta de sua vida, que é a função simbólica da fala, a mesma que a propicia um salto qualitativo na constituição de suas representações mentais.

Nessa necessidade de conhecer e vivenciar novas descobertas, o papel do outro é fundamental para instigar a curiosidade da criança e estimular seu processo de desenvolvimento, dialogando, questionando, perguntando, ensinando, apontando, nomeando os objetivos do mundo, incentivando, ajudando a criança etc., pois o indivíduo não é um ser só ativo, isto é, capaz de se desenvolver sozinho, mas, como diz Vigotski (2007), ele é sociointerativo enraizado a uma história cultural que está fundamentalmente mediada pela linguagem.

Assim, portanto, o indivíduo constitui-se a partir das relações que realiza na interação com outras pessoas, e nessas trocas interacionais de experiências compartilhadas

forma sua própria consciência, pois “o caminho do objeto até à criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VIGOTSKI, 2007, p. 20).

Neste sentido, Vigotski (1929) ressalta que é o outro quem ensina a criança a utilizar os objetos, ao mesmo tempo em que é ele quem lhe mostra seus significados, como também traz sentido às suas ações e emoções. Gradualmente a criança aprende a falar e a fazer uso da linguagem para se comunicar com outras pessoas, para expressar seus desejos e os sentidos que constituiu sobre o que foi com ela compartilhado.

Podemos, assim, considerar que o pensamento se realiza na interação com outro, e à medida que a criança utiliza a fala socializada para estabelecer comunicação com as outras pessoas, ela torna-se capaz, a partir de um processo contínuo, de utilizar a linguagem como instrumento do pensamento.

Tais afirmações nos levam a pensar que o desenvolvimento do pensamento é, determinado pela linguagem, “isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência social e cultural da criança” (VIGOTSKI, 2005a, p. 62).

Nosso entendimento é de que o desenvolvimento da fala interior vai depender dos fatores externos socializados com a criança. Como bem considera Vigotski (2005a):

[...] 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, 2005a, p. 62-63).

Podemos considerar, a partir de Vigotski, que a natureza do desenvolvimento intelectual da criança tem como base a transformação do indivíduo biológico em um sujeito sociocultural através de um mecanismo em que o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato no indivíduo, mas um processo histórico cultural, pelo qual pensamento e linguagem evoluem de acordo com as relações que os mantêm com o meio social, através de seus cruzamentos e de suas particularidades e também através da mediação com signos.

Desta forma, no desenvolvimento intelectual da criança, os domínios dos meios sociais de pensamento estão materializados na linguagem, que cria, segundo Falabelo (2005) formas de pensar no exterior, no social, no mundo das formas culturais e não no interior da criança, de forma que é a inserção dessa criança nas atividades sociais, nas práticas culturais que ativa e desenvolve o seu intelecto, suas formas de pensar, de agir, de ser humano. O que coloca a humanização como um processo sociocultural.

A consciência de uma criança diz Fontana (1997) vai sendo formada, em meio às relações sociais, isto porque, nesse processo sociointerativo, pensamento e linguagem se cruzam dando início a uma nova conexão entre os dois. Entretanto, esse enlace não acontece de maneira mecânica, enquanto elementos isolados, interdependentes que como peças de um quebra cabeça se encaixam e dão origem à consciência, mas ao contrário dessa ideia, ambos se completam no significado de uma palavra, sendo que “a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, pensamento não expresso por palavras permanece uma sobra” (VIGOTSKI, 2005b, p. 190).

Para Vigotski (2005b), nessa relação que se dá entre pensamento e palavra o significado se torna uma espécie de elo, dando vida aos dois em um curso permanente de transformações. O significado de uma palavra, portanto, é um fenômeno que se estende tanto ao pensamento quanto à linguagem. O pensamento se realiza na palavra e esta ganha significações no pensamento, indicando que “o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 412).

No significado destas palavras, pensamento e linguagem se correlacionam enquanto fenômenos estreitamente interdependentes. Como é evidenciado por Vigotski (2005a):

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (VIGOTSKI, 2005a, p. 151).

O pensamento verbal revela Vigotski, encontra-se no significado das palavras da mesma forma que este é um critério da estrutura das palavras. Pelo significado a palavra passa a ser muito mais que uma simples forma verbal, é uma palavra com significado, que carrega em si um conceito, uma generalização que faz a união entre pensamento e linguagem. É, portanto, por meio dos significados que as duas funções da linguagem (o intercâmbio social e o pensamento generalizante) se unem e permitem ao indivíduo conhecer o mundo e tudo o que está nele.

O significado é assim, de acordo com Vigotski (2005a) um fenômeno da fala, como também é do pensamento, que ao se encontrarem, dão vez a um fenômeno conhecido como “pensamento verbal” ou “fala significativa”, constituído a partir de um processo evolutivo que a todo tempo, assim como os indivíduos sofre transformações, pois são produtos históricos que se reestruturam de acordo com a evolução do indivíduo.

Em razão disso, o significado das palavras possui um papel imprescindível no processo de constituição do pensamento, pois se apresenta de modo singular à consciência. Cada estágio que perpassa o significado exerce uma relação particular entre pensamento e fala.

Essas colocações permitem considerar a importância do conceito de significado trazida por Vigotski para a compreensão da constituição da subjetividade humana, uma vez que, o significado de uma palavra pode tornar possível à comunicação entre os homens, além de serem segundo Bock; Gonçalves (2009) fundamentais na constituição do psiquismo.

Partindo desse princípio, a significação é um processo essencial para o ser humano, algo que está na sua essência, que o constitui e dá sentido à vida, haja visto que a constituição humana é um processo em movimento que se realiza em meio aos significados e sua transformação resulta em sentidos próprios do sujeito.

Evidenciamos, assim, que nesse processo de significação pelo sujeito aparecem dois conceitos: o significado e o sentido, elementos desenvolvidos por Vigotski ao estudar o homem. O significado objetivamente se representa como o próprio signo, enquanto que o sentido é um desdobramento, um produto resultante do significado.

O sentido, assim como o significado, tem uma importância inquestionável para compreensão da constituição do sujeito. Uma vez que segundo Vigotski (2005b), o sentido de uma palavra representa a soma de todos os eventos psicológicos que ela desperta em nossa consciência, agindo como um conjunto complexo, em movimento dinâmico, em que o significado é apenas uma das zonas do sentido que se apresenta como o mais estável “uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera seu sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no difícil do sentido” (VIGOTSKI, 2005b, p.181).

Essas considerações nos direcionam à compreensão de que o significado de uma palavra é mais preciso, enquanto que o sentido pode ser modificado de acordo com cada contexto. Nesse processo, diferentes espaços possivelmente podem apresentar vários sentidos sobre uma palavra.

Todavia, nos diz Vigotski (2005b) o que acontece não é a reprodução de algo estático estabelecido na sociedade, mas um processo em movimento, no qual o indivíduo, ao realizar suas atividades humanas, constitui sentidos dentro de um plano próprio, isto é, subjetivo, o que significa um reflexo sobre sua individualidade. Desta forma, o sentido é algo, próprio do sujeito, está no seu interno e, portanto, materializa é a expressão da história do indivíduo.

Estamos falando de algo pessoal que, como diz Vigotski (2005b) está relacionado ao plano subjetivo, intelectual, afetivo, relativo às vivências e à história dos indivíduos, apresentando-se muito mais rico, móvel e flexível, e muito mais amplo que a própria significação contida na palavra, constituído nas relações dialógico-sociais, que se modificam constantemente e, de certo modo, apresenta uma independência entre si, o que não acontece entre uma palavra e o significado.

Com bases nessas pontuações, Vigotski (2005b) acredita que o sentido se constitui a partir de organizações complexas, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito se dá em formas de sentidos, sendo acionada e mobilizada de acordo com as condições objetivas dadas aos sujeitos. O sentido, assim é “uma síntese psicológica” que, por sua vez, expressa algo próprio do sujeito, expressa sua subjetividade.

Parece oportuno considerar que é no campo das significações (sentido e significado) que também devemos centrar nossos esforços na busca de compreender a constituição da subjetividade dos indivíduos, sendo ele como um dos princípios que norteia a abordagem histórico-cultural.

Segundo Falabelo (2005) os significados e os sentidos são a gênese da mobilização dos indivíduos em direção a suas ações, reações e atitudes no contexto das relações sociais. Desta forma O significado e o sentido impulsionam novas conexões e também novas atividades da consciência, levando o sujeito a se tornar capaz de determinar novas estruturas de significado e constituir novos sentidos. Um processo que acontece à medida que o sujeito controla a dimensão semântica.

É por meio do significado e do sentido que o sujeito apreende o real e constitui a si mesmo. “São, por conseguinte, esses sentidos e significados que afetam o sujeito em sua subjetividade, levando-o à enunciação de comportamentos e atitudes em conformidade com a situação em que se encontra” (FALABELO, 2005, p. 32).

Seguindo essa perspectiva, entendemos que, no processo de constituição humana, os significados sociais são mediadores da comunicação e, por conseguinte, da transformação e da hominização do homem, pois são modificados e convertidos em sentidos, dentro de um processo subjetivo que tem como principal objeto a realidade social que o indivíduo está inserido.

Neste sentido, a constituição da subjetividade de uma criança só acontece quando mergulha em um mundo formado por significações, onde passa a ser reconhecida pelo outro e partir de relações mediadas por elementos semióticos (principalmente pela linguagem) dando início a novas ações que modificam os organismos e provocam reações em sua

consciência. Uma vez que, “o mundo chega a nós, dessa forma, não apenas como cor e formas, mas como um mundo de sentidos e significados” (FALABELO 2005, p. 30).

Contudo, homem e mundo imbricam-se um no outro caminhando, juntos, em um processo constante, no qual a mediação é o centro dessa união. Mas isso, ratificamos, não significa que o homem seja um simples reflexo do mundo, pois não acontece apenas uma reprodução do que existe, visto que perpassa por um processo de significações em que constitui sentidos que se encontram no plano da subjetividade.

Em razão disso, é importante frisar que esse processo de constituição do sujeito, isto é, de sua subjetividade, acontece em planos específicos a cada pessoa, que vão depender principalmente das condições recebidas do meio externo, em suas relações sociais e culturais.

Sendo assim, a compreensão da constituição da subjetividade humana está intrinsecamente relacionada à relação do homem com o mundo, fundamentada em atividades transformadoras mediadas, sobretudo, pela linguagem.

O homem constrói seu universo psíquico a partir das relações que mantém com o ambiente sociocultural, suas ações sobre esse universo modificam não apenas o meio, mas também direciona o indivíduo a constituir sua própria história, que é, necessariamente, individual e social.

Nesse processo, é através da linguagem, principalmente pela palavra, que o sujeito vai, aos poucos, experimentando e se apropriando do conhecimento, dos sentimentos, dos significados de tudo aquilo que o mundo acumula. Como diz Vigotski (2005a), a palavra desempenha um papel essencial não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo, sendo a palavra um microrganismo da consciência humana.

### 3.4 SINTETIZANDO UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO CULTURAL DE SUBJETIVIDADE

Ao admitir que Vigotski é base desta pesquisa, temos o objetivo de sintetizar uma concepção de subjetividade. Buscamos, assim, evidenciar os processos pelos quais o indivíduo, se relaciona, aprende, desenvolve a consciência e, portanto, constitui sua individualidade.

É importante ressaltarmos que, embora Vigotski não tenha mencionado em seus escritos o conceito de subjetividade, as leituras de seus trabalhos têm-nos oferecido

importantes indícios para pensarmos essa questão, sobretudo por ter se preocupado em explicar a formação da consciência, o comportamento e as características tipicamente humanas que se desenvolvem em cada indivíduo.

O intuito maior neste momento é explorar o pensamento deste autor de modo que contribua para a análise das relações de conhecimento da sala de aula, mediada pela prática pedagógica na constituição da subjetividade da criança

Parte-se, assim, do principal pressuposto da abordagem histórico cultural<sup>17</sup>, o qual diz que nossa hominização se dá no campo da história e da cultura, sempre e necessariamente mediada pelo conhecimento. “O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido” (VIGOTSKI, 2007, p. 62).

Deste modo, tudo que é parte da natureza humana e diferencia o homem de outras espécies, origina-se de sua vida em sociedade, sendo o homem, nessas condições, fruto das relações sociais que realiza no percurso de seu desenvolvimento.

Logo, pensar a constituição da subjetividade do sujeito significa partir do pressuposto de que o homem, para desenvolver sua consciência, passa por um longo processo evolutivo que vai além de sua condição biológica, alcançando uma dimensão que está inteiramente relacionada a um contexto histórico e cultural e a um conjunto de relações sociais que se iniciam muito cedo, desde o nascimento do sujeito e se perpetua por toda sua vida.

De acordo com este autor, a natureza humana é um processo histórico e cultural que se realiza a partir das condições biológicas e sociais das quais engendram um conjunto de funções mentais que vai do plano elementar aos superiores, dando forma à sua consciência e criando possibilidades de se realizarem a partir da própria história que constituem.

A cultura, nestas vias, é, portanto, um produto resultante das leis históricas determinadas através das situações concretas que se dão no curso da existência humana. De acordo com essa acepção, o homem entra em contato com a cultura, ao mesmo tempo em que também a produz. Sendo assim, para Vigotski (1929) o desenvolvimento psicológico da criança é de natureza cultural, pois se trata de um processo que se inicia no momento em que o indivíduo entra em uma relação dialética com o meio físico e com o grupo social da qual

---

<sup>17</sup> Neste capítulo teórico, na subseção 3.2 A abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, apresentamos os princípios que constituem tal abordagem.

faz parte, por meio dela descobre conhecimentos, seus significados e constitui sentidos, determinando dessa maneira sua subjetividade.

Assim, pouco a pouco, a criança vai se constituindo enquanto sujeito singular, apropriando-se de significados culturalmente enraizados e desenvolvidos por aqueles que a precederam. Isso porque ela é um ser social ativo e interativo, que a partir das trocas de experiências que vivencia, forma sua visão pessoal de mundo, e também cria condições para desenvolver sua própria consciência, uma vez que reconstrói internamente essas experiências, transformando-as em significado próprio, pessoal.

Em outras palavras, a criança, logo ao nascer, é inserida em uma história cultural dinâmica, que dá formas às suas relações e ao seu comportamento, bem como vai orientando seus modos de ação e sentimentos. Os homens mais experientes, a partir do processo de mediação, compartilham significados atribuídos aos objetos, aos fatos e às atitudes ao longo da história, e o sujeito imaturo reconhece e toma posse, formando sua história pessoal, isto é, sua subjetividade, pois como afirma Vigotski (2007):

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. [...] Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 2007, p. 20).

Vigotski, nesta passagem evidencia que sendo a criança um ser social, o desenvolvimento de suas funções superiores, de seu pensamento e comportamento dá-se por uma relação de trocas, que se inicia com seu nascimento, um movimento puramente dialético que a orienta na apropriação cultural de elementos simbólicos, que ao serem interiorizados adquirem sentido próprio para o indivíduo, levando-o a desenvolver diversas estruturas ligadas ao cognitivo, afetivo, emocional etc., formando um complexo sistema que sinalizaram aspectos individuais de uma subjetividade.

Sendo assim, o desenvolvimento do indivíduo é sempre mediado na relação eu-outro, o eu inserido na cultura do outro vai, aos poucos, se apropriando de tudo aquilo que está ao seu redor e constitui a realidade. Partindo desse pensamento talvez seja aqui pertinente dizer que a constituição da subjetividade do sujeito passa pelo significado que o outro dá às ações, aos objetos e tudo mais que constitui o mundo, tendo em vista que esses significados são produtos de um longo processo histórico. Isso quer dizer que a constituição da subjetividade do indivíduo perpassa uma relação deste com o outro, que a partir do processo de mediação cultural propicia a transformação da criança de ser biológico para ser sociocultural.

Através do outro, o sujeito se percebe dentro de um contexto de significações e, a partir disso, desenvolve habilidades físicas, afetivas, emocionais e cognitivas, aprende a se comunicar através da fala, por um gesto ou mesmo por um olhar, aprende a usar os instrumentos a serviço de sua individualidade e a expressar seus sentimentos.

Nesse processo de mediação de elementos culturais a partir da interação com o outro, o indivíduo encontra meios de desenvolver sua consciência e de ampliar as possibilidades de controlar sua conduta, de produzir sua própria forma de pensar e agir sobre realidade, sobre os outros e a si mesmo, dando origem ao que Vigotski nos direciona a chamar de natureza humana, isto é, formação complexa da consciência e/ou aquilo que hoje se denomina como subjetividade.

Diante de todas as considerações pontuadas, poderíamos supor que, para Vigotski, a constituição da subjetividade é um processo longo e demorado, cuja gênese encontra-se na interrelação entre história cultural e história individual.

A subjetividade, portanto, é um exercício desafiador, que singulariza esta pesquisa, visto que se propõe constituir este conceito como uma abordagem relacionada a educação, na perspectiva de Vigotski.

A partir de leituras e reflexões entendemos que a subjetividade vai sendo formada de acordo com as interações sociais e influências da cultura, marcada pelo momento em que os processos psicológicos superiores começam a se desenvolver e a ganhar contorno. O outro, por meio de suas experiências, atribui significado à realidade e conduz o indivíduo a se apropriar de modos culturais produzidos historicamente. Pode-se, assim, supor que se Vigotski em sua abordagem não utilizou o conceito de subjetividade ao buscar compreender os processos de formação da consciência humana, o mesmo encontra-se presente em seu humanismo, em sua forma de conceber a constituição do sujeito, como um intercâmbio de trocas e interferências mútuas entre as dimensões sociais, as forças culturais e a dimensão individual.

Diante disto, a subjetividade entendida a partir da perspectiva vigotskiana é então algo individual, mas constituída socialmente, em um movimento eminentemente dialético conduzido pela cultura, que implica necessariamente a figura do outro para atribuir significações ao plano social. É uma relação interpessoal, que conduz a vida psíquica para um plano subjetivo, intrapessoal, realizando-se através de uma dimensão semiótica na qual o homem se constitui pelo outro, por meio dos sistemas de instrumentos e signos.

Enquanto os instrumentos abrem possibilidades de criação, descobertas e acumulação de conhecimentos, transformando-se na base para a formação da cultura, o

signo age no processo de apropriação das operações de significados, principalmente pela linguagem, na forma oral.

Como vimos anteriormente<sup>18</sup> a linguagem aparece em Vigotski como o principal signo auxiliar de todas as formas de atividade mediadas. Pela linguagem a consciência passa por uma constituição cultural, na qual são compartilhadas significações que fazem com que o pensamento e linguagem reflitam determinada realidade social.

A linguagem então carrega em si uma função essencial na constituição da subjetividade humana, realizando-se na mediação e na instrumentalidade semiótica. Ela age no auxílio dos processos psicológicos, pois não é apenas como uma técnica de comunicação entre os indivíduos, mas é constituinte da consciência.

Nessa linha de interpretação e de acordo com os princípios da teoria vigotskiana, o sujeito é, antes de tudo, social. E condizente com Falabelo (2005) dizemos que ele precisa inserir-se no social, participar das atividades e práticas socioculturais para se constituir em sua singularidade e tornar-se humano. Logo, a maneira como nos constituímos em nossa individualidade, vai depender das formas como significamos as nossas relações com o social e o cultural.

Nisto, o social e o cultural não são apropriados de forma mecânica ou como um reflexo passivo; pelo contrário, o que vai marcar a individualidade/subjetividade é essa especificidade que temos de ler o social e o cultural, de significar esse social de maneira única, atribuindo sentidos diferenciados ao que nos chega.

Deste modo, a forma como vivenciamos momentos intelectuais, afetivos e emocionais se caracterizam como práticas culturais próprias a uma determinada sociedade engendrada de acordo com o momento histórico que se vive. Logo, pode-se dizer que a subjetividade é um produto histórico e que, portanto, não possui uma natureza fixa, imutável, nem tampouco está inata no indivíduo, mas subordinada a processos de desenvolvimento histórico e cultural, que se modificam e se transformam, segundo Vigotski (2001), ao longo dos planos da filogênese<sup>19</sup>, da ontogênese<sup>20</sup> e da sociogênese<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> Destaca-se a explicitação do pensamento de Vigotski em relação ao signo da linguagem na seção teórica 3.3 Linguagem e Subjetividade.

<sup>19</sup> Filogenética: Segundo Vigotski (2001), se refere à história da espécie humana, define limites e possibilidades do desenvolvimento e caracteriza-se pelas especificidades biológicas próprias do homem.

<sup>20</sup> Ontogenética: De acordo com Vigotski (2001), relaciona-se à história do indivíduo da espécie humana, o desenvolvimento do ser de uma determinada espécie.

<sup>21</sup> Sociogênese: Segundo Vigotski (2001) diz respeito à história do meio cultural onde o sujeito está inserido e as formas de funcionamento cultural que interferem no funcionamento psicológico, que de certa forma ainda o definem, o que ocorre de acordo como cada cultura organiza o desenvolvimento. Por exemplo, as fases da

Falabelo (2005), em sua tese sobre a interrelação entre afetos e cognição, explora a questão que Vigotski apresenta em seus estudos sobre uma compreensão integral da vida psíquica como constituída pela indissociabilidade entre as dimensões intelectuais e afetivo-emocionais. Intelecto e afeto-emoções são vistos como parte de uma mesma estrutura psíquica afetando-se mutuamente, constituindo o que denominados de subjetividade.

Em relação a essa indissociabilidade Falabelo (2005) ressalta que:

Mais do que determinante da atividade cognitiva, o afetivo é dela um mediador importante; 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).

Diante da citação acima, pode-se supor que o sujeito vai, aos poucos, se apropriando de uma história cultural, interage pela linguagem, sistematiza e organiza suas experiências diretas, compreende a realidade e os aspectos que a constituem, forjando sua subjetividade.

Neste sentido, para Falabelo (2005), é na relação com os outros, mediados pelo simbólico e pela linguagem, que a vida psíquica é forjada, pois é com o outro e por meio desse outro que aprendemos e apreendemos os objetos do mundo, a refletir sobre eles, sentir, agir. No âmago das práticas intersubjetivas, não aprendemos apenas as competências intelectuais, mas também as manifestações afetivas e emocionais, as quais se configuram em nossa maneira de amar, de sentir prazer, alegria, ódio, tristeza, raiva etc.

Portanto, para fins desse trabalho, compreendemos subjetividade, na abordagem histórico-cultural, como uma unidade singular que ocorre na dialética da relação entre sujeito e objeto, definida pelas ações dos outros e do próprio indivíduo. É deste modo, constituída nas experiências da vida, nas relações sociais, mediada pela cultura e pela linguagem, representa tudo aquilo que nos constitui enquanto humanos, se expressa por meio do pensamento, dos sentimentos, das palavras e das ações, está intrínseco em cada pessoa, abrangendo todas as suas dimensões, afetivas, emocionais, cognitivas, entre outras.



## 4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objetivo desta seção é fazer um delineamento acerca da natureza científica utilizada para compreender a problemática que instiga esta pesquisa. Evidenciaremos, assim, a revisão bibliográfica e o método de investigação utilizado: a abordagem, o tipo de pesquisa, os sujeitos e o contexto do estudo, bem como os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados.

### 4.1 A NATUREZA DA PESQUISA: ABORDAGEM QUALITATIVA DE CUNHO ETNOGRÁFICA

Diante dos pressupostos teóricos, históricos e culturais que envolvem e definem a essência desta pesquisa, elegemos a abordagem qualitativa como método de investigação, na modalidade da pesquisa etnográfica, cujas técnicas selecionadas para a coleta de dados foram: observação, registro e entrevista não dirigida.

Tais escolhas auxiliam os propósitos desta pesquisa, ao buscarmos registrar as singularidades das relações dadas a partir das atividades pedagógicas desenvolvidas no processo de aquisição do conhecimento pelos alunos no seu contexto social e histórico.

A pesquisa de natureza qualitativa apresentada foi selecionada pela possibilidade de interpretar os fenômenos de determinado contexto social que se observa, a partir do aprofundamento dos significados que as ações e as relações humanas podem expressar.

O principal interesse do pesquisador que se baseia no paradigma da abordagem qualitativa justifica-se por ela permitir a busca de respostas no objeto de pesquisa, centrando nas “causas de sua existência, suas relações em um amplo quadro do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

Na pesquisa qualitativa, o ambiente social em que se busca investigar determinado problema é a maior fonte de dados para as respostas que se procura e o pesquisador assume, neste contexto, o papel de principal instrumento para colher as informações, a partir de um trabalho de campo denso, complexo e multifacetado.

André e Ludke (1986) pressupõem que o pesquisador mantenha um contato direto e estreito com as situações e os fenômenos que ocorrem naturalmente, pois as circunstâncias particulares em que um objeto se insere são fundamentais para que se possa compreendê-lo na sua essência, o que inclui considerarmos as pessoas, seus gestos, suas palavras e acontecimentos.

André e Ludke (1986) tecem a compreensão de que o processo se torna mais importante que o produto, pois o interesse está em estudar como o problema pesquisado se manifesta nas atividades, nos procedimentos adotados e nas interações cotidianas observadas.

Por assumirmos o propósito de encontrar nessas relações da sala de aula os sentidos que as crianças produzem sobre os objetos de conhecimento, às coisas, aos fatos, que chegam a ela nesse espaço sociocultural que é a escola, consideramos relevante cada aspecto que sugerem todas as questões que estão sendo focalizadas, tendo em vista que a pesquisa qualitativa se revela como uma investigação que não pode ser quantificada, visto que trabalha com um universo de significados, no qual os fenômenos estudados organizam-se em um processo social determinado pelas transformações provocadas pelos homens.

Nesta perspectiva este método de investigação atende o objetivo desta pesquisa, pois contribui para a interpretação das relações observadas na interação em sala de aula, entre professores e alunos.

Adentrando o campo de investigação, assumimos em meio a pesquisas qualitativa o tipo etnográfica por considerarmos essa abordagem metodológica a que mais se aproxima da perspectiva histórico cultural de L. S. Vigotski. Triviños (1928) define a pesquisa etnográfica como um tipo de pesquisa específica da investigação qualitativa. De uma maneira geral, pode-se dizer que ela é o estudo da cultura. Parte-se, assim, do pressuposto de que existe um mundo cultural que precisa ser conhecido, pois nele surgem dimensões do real carregado de significados particulares formados pelas pessoas que pertencem ao contexto pesquisado.

A pesquisa etnográfica constitui-se de um conjunto de princípios que precisam ser seguidos com o propósito de elaborar os significados e interpretar os fenômenos sociais. Podemos citar, em primeiro lugar, a descrição minuciosa das manifestações culturais, sobretudo a partir da realização da prática de um trabalho de campo prolongado do pesquisador com o grupo social, pois o principal instrumento de coleta de dados nesta pesquisa é o olhar e os ouvidos do pesquisador.

Neste sentido, o etnógrafo “não fica de fora da realidade estudada, à margem dela, dos fenômenos os quais procura captar seus significados e compreender” (TRIVINÕS, 1928, p, 121).

Exige-se que haja certo deslocamento do investigador no sentido de afastar-se de sua própria cultura, para, então, se inserir no interior do fenômeno pesquisado, “colocando-se

em uma posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano” (ANDRÉ e LUDKE, 1986, p. 15).

Em vista disso, o estudo etnográfico é de grande valia para as pesquisas realizadas no campo educacional, por proporcionar uma aproximação significativa com o cotidiano que se observa, fazendo-nos observar e avaliar elementos novos a partir de outros existentes, além de nos conduzir à relevância de detalhes a partir de uma reflexão mais ampla do contexto educacional.

## 4.2 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

### 4.2.1 Observação e registro

Dentre as possibilidades que a pesquisa qualitativa oferece como técnica de coleta de dados optamos pela observação e registro em diário de campo, visto que esses instrumentos permitem o contato direto com o fenômeno observado, aumentando as possibilidades para obter uma vasta gama de situações e informações sobre os sujeitos e o contexto investigado.

Como o objetivo da escolha pela observação foi analisar as relações de conhecimento que se realizam na sala de aula coordenadas pelo professor, privilegamos, na construção dos dados, a descrição e análises das dinâmicas interativas mediadas pelo conhecimento em suas condições sociais concretas, buscando as experiências vividas naquele espaço pelos indivíduos, os indicativos de marcas singulares, de constituição de histórias.

No papel de observadora, desde os momentos iniciais da pesquisa registrei em um diário de campo as relações interativas produzidas em sala de aula, envolvendo, portanto, professora, criança e conhecimento.

O diário de campo assumiu uma importância imensurável para o alcance dos objetivos deste estudo, por ser um recurso que permitiu obter informações que não podem ser encontradas na superficialidade do objeto pesquisado, além de trazer a possibilidade de reflexão analítica sobre os dados reunidos.

Desta forma, nos registros procuramos cuidadosamente traduzir dizeres, gestos, olhares e comportamentos assumidos por todos os sujeitos (alunos e professora), aproximando as formas como as crianças ressignificavam suas vivências e as relações com o conhecimento no espaço escolar, articulando essas informações ao encontro do aporte teórico discutido.

Deste modo, no cotidiano da sala de aula, registramos indícios de manifestações subjetivas expressas em gestos, emoções, enunciações verbais, olhares, na interação eu-

outro-objeto, em expressões faciais, nas indicações de alegria, tristeza, aceitação ou recusa vividas com o conhecimento, na relação da professora com os alunos, gestos de compreensão, paciência, estresse e organização pedagógica. Nesses registros, também absorvemos os diálogos, as brincadeiras, sorrisos e cuidados que ultrapassaram a relação de ensino e aprendizado.

#### **4.2.2 Entrevista não dirigida**

Com o objetivo de estabelecer contato com a professora da turma do 4º ano da escola pesquisada adotamos como técnica a entrevista não dirigida, por ela possibilitar liberdade total ao entrevistado, capaz de expressar suas opiniões e sentimentos e por permitir ao entrevistador o incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder (LAKATOS, 2003).

Buscamos, a partir da entrevista não dirigida, obter informações sobre o cotidiano das aulas, as particularidades dos alunos, a percepção da professora e outros dados relevantes para o problema estudado. Esperamos emergir o conteúdo socioafetivo profundo de elementos que não poderiam ser atingidos diretamente por um método de entrevista diretiva.

#### **4.3 O CAMPO DE ESTUDO**

A “Escola Municipal de Ensino Fundamental Infância e Saber” é uma escola pública que está inserida em um dos bairros periféricos e mais populosos da cidade de Cameté-Pa, com uma realidade marcada pela insegurança, violência e marginalização política, econômica e social. A escola atende um público que vem do próprio bairro onde está localizada, identificado com “Bairro Novo”, como também crianças vindas de duas invasões que ficam ao redor. São, na maioria, sujeitos de famílias com baixa condição econômica que dependem do benefício “Bolsa Família” para complementar a renda.

A escola tem aproximadamente 544 (quinhentos e quarenta e quatro) alunos, distribuídos em 02 (duas) turmas de educação infantil, 13 (treze) turmas do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano, 07 (sete) turmas de Ensino Fundamental de 6º (sexto) ao 9º (nono) e 03 (três) turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 25 (vinte e cinco) turmas.

Observamos que a escola possui em sua estrutura física um bloco administrativo com 01 (uma) diretoria, 01 (uma) secretaria e 01 (uma) sala de professores com banheiro. No bloco de apoio pedagógico há 01 (uma) biblioteca, 01 (um) banheiro masculino e 01 (um) banheiro

feminino para os alunos da educação infantil e outro para os alunos do ensino fundamental, 01(um) laboratório de informática; 02 (dois) blocos de salas de aula, sendo o esquerdo com 06 (seis) salas e o direito com 03(três) salas. Um pátio aberto com 01 (uma) copa, depósito de merenda, 01 (uma) quadra de esporte sem cobertura, mas desativada desde 2015 para esperar a reforma da escola que não acontece há 15 (quinze) anos.

Todas as salas de aula são amplas, mas, como toda a escola, está desgastada pelo tempo, a pintura apagada, o telhado sujo e com algumas falhas, o que prejudica o andamento das aulas, pois quando chove as crianças precisam se esquivar das goteiras. A situação se agrava mais quando a chuva provoca alagamento. A falta de saneamento dificulta esta situação pelo motivo de que o esgoto não funciona adequadamente para o escoamento da água da chuva. Segundo informações da diretora, as autoridades ignoram algumas necessidades da escola, como reformas urgentes para oferecer melhores condições aos alunos.

Sob um olhar atento na sala de aula do 4º ano, onde as observações ocorreram, podemos dizer que não se constitui como um lugar atrativo aos olhos de uma criança, principalmente pelas condições físicas que apresenta. Há apenas dois cartazes que tentam enfeitar todo aquele espaço, um sobre o alfabeto e outro ilustrando um calendário, o resto da sala é marcado por rabiscos por quase toda a parede.

Contudo, apesar desses problemas, observamos que a escola recebeu algumas ferramentas modernas, como quadro magnético e carteiras com bancada que substituíram o modelo antigo de braço. Outros recursos importantes no processo ensino-aprendizagem também foram observados, como: data show, notebooks, xerocadora, TVs, DVD.

Apenas a sala de atendimento especializado é climatizada. Nas outras salas de aula o calor é afagado por dois grandes ventiladores, que nos dias quentes são insuficientes para amenizar a temperatura.

Em relação ao processo pedagógico da instituição, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2018), percebemos que toda a dinâmica projetiva está teoricamente voltada à formação integral do aluno, priorizando atividades que podem favorecer o desenvolvimento de ações de combate à exclusão social, proporcionando um ambiente acolhedor que garanta ao aluno acesso ao conhecimento, à cultura, à cidadania, focando em um ensino de qualidade, capaz de formar cidadãos éticos, responsáveis, criativos e ecologicamente responsáveis.

#### 4.4 SUJEITOS DA PESQUISA<sup>22</sup>

##### 4.4.1 Professora

Professora Rosa, um dos sujeitos da pesquisa, trabalha com a turma 4º ano. Licenciada em pedagogia e especialista em Psicopedagogia Institucional, atua há 13 (treze) anos como professora da rede Municipal de ensino, e há 04 (quatro) anos é docente na “Escola Municipal de Ensino Fundamental Infância e saber”.

##### 4.4.2 Alunos

Crianças regularmente matriculadas no 4º ano do ensino fundamental, os sujeitos dessa pesquisa constituem uma turma marcada pela heterogeneidade nos mais variados aspectos: cultura, comportamento, linguagem e pensamento, mas também há alguns fatores que lhe são peculiares, como o contexto social a que pertencem. No total são 21 (vinte e um) alunos matriculados e assíduos, sendo que 13 são meninas e 08 (oito) são meninos, em uma faixa etária que oscila entre 09 (nove) e 12 (doze) anos.

Acompanhar o dia a dia das aulas foi de suma importância para conhecer suas singularidades, compreender seus comportamentos, traduzir sorrisos, tristeza e afeto.

Esses fatores contribuíram para registrar indícios que demonstram como estão sendo afetados pelo conhecimento disponibilizado na sala de aula, no que diz respeito a constituição de sua subjetividade.

#### 4.5 OS PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Como o objetivo da observação é apreender os indícios dos movimentos dialéticos que se dão no campo da pesquisa, privilegamos na construção dos dados a descrição e análise das dinâmicas interativas mediadas pelo conhecimento que ocorrem no espaço da sala de aula.

A etapa de observação e construção dos dados perdurou entre março a outubro de 2018. No primeiro mês passei a frequentar a escola todos os dias da semana para tentar aproximação com os sujeitos da pesquisa, nos meses subsequentes defini, junto à professora, três dias da semana para participar das atividades pedagógicas, na condição de pesquisadora-observadora.

---

<sup>22</sup> Os sujeitos desta pesquisa tiveram suas identidades preservadas, levando-nos a substituir seus nomes reais por nomes fictícios. Assim, portanto, todos os nomes citados neste texto são por questões éticas imaginários.

Tendo em vista o referencial teórico-metodológico assumido, usamos a técnica da narrativa. Desta forma, os dados registrados nas observações foram organizados em forma de episódios recortados de situações decorridas das aulas. Segundo Paiva (2004), a narrativa pode ser considerada uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema, na qual o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno.

A opção pela narrativa justifica-se por possibilitar ao pesquisador uma descrição minuciosa do fenômeno investigado, dos sujeitos, das ações, das interlocuções, da linguagem verbal e não verbal, dos afetos e emoções provocadas pela mediação do conhecimento compartilhado em sala de aula.

Para Fontana (2000), quando almejamos nos inserir nas relações interpessoais de indivíduos e buscamos compreender como se constituem em condições sociais específicas, as observações e análises realizadas por uma ótica objetiva mostram-se insuficientes para este fim, por excluir situações pontuais, momentâneas e contraditórias de sentimento, de serenidade, enfrentamento, desobediência, emoção, angústia, raiva, tristeza ou alegria, experimentados e expressados pelos sujeitos envolvidos em nossas inquietações. Excluí-los significa para o pesquisador perda do entendimento das pessoas, cujos comportamentos se almejam compreender, perde-se também as dinâmicas pelo qual esses comportamentos se constituíram e continuam se constituindo.

A narrativa faz com que enxerguemos além das aparências, além de olhares, palavras ou atitudes, faz subtrairmos das representações visuais várias possibilidades de significados, algo que uma observação isolada não conseguiria fazer.

Por meio das narrativas de episódios, buscamos dar visibilidade às condições das relações que as crianças recebem do professor ao realizar a prática pedagógica, sobretudo ao apresentar acontecimentos e objetos científicos sem ignorar o fato de que esses sujeitos se constituem de afetos, emoções, linguagem etc.

Portanto, com o uso da técnica da narrativa objetivamos compreender nas relações em sala de aula processos de subjetivações criados a partir da mediação dos conhecimentos científicos, na busca pela compreensão de como afetam a criança na constituição de sua subjetividade.

A partir desses critérios, os episódios estão assim descritos:

Episódio 01: Didática e Ritos

Episódio 02: Relações mediadas: aluno, conhecimento e aprendizagem

Episódio 03: O professor ensina, o aluno aprende

Episódio 04: Processos de subjetivações entre ordens e negações

Episódio 05: O cultural como ponto de partida

Episódio 06: Individualidades e aprendizagens

Episódio 07: Mediação e a zona de desenvolvimento proximal

Episódio 08: Relações de linguagem

## 5 RELAÇÕES SOCIOINTERACIONAIS DA SALA DE AULA MEDIADAS PELO CONHECIMENTO E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE CRIANÇA



*Todas as funções psicológicas da natureza humana constituem-se pelo outro, formam um conjunto das relações sociais, transferidas para o interior do indivíduo, tornando-se funções de sua natureza humana.*

(VIGOTSKI, 1929)

A escola é um lugar por excelência na sociedade moderna para o desenvolvimento da criança, porque as ações são intencionais, o trabalho desenvolvido ali envolve reflexão, problematização, conhecimento científico, conhecimento sobre a vida e sobre tudo no mundo.

Ocorre, assim, um processo dialético mediado pelo conhecimento, na qual o professor diariamente ensina e também transforma a sala de aula em um ambiente de subjetivações, pois as crianças não aprendem apenas o português, a matemática ou as ciências, mas se constituem enquanto sujeitos de histórias nas relações sociointerativas da sala de aula.

### 5.1 PROFESSOR-ALUNO-CONHECIMENTO

As narrativas apresentadas a seguir se constituem recortes de episódios registrados no processo de observação ocorrida na pesquisa de campo. Coadunam-se às análises sobre a prática pedagógica desenvolvida na turma do 4º ano da escola “Infância e Saber”, em relação à mediação do conhecimento e sua contribuição na constituição da subjetividade da

criança, isto é, como aprendem e são afetadas no movimento que interliga professor-conhecimento-criança.

### 5.1.1 Didática e Ritos

Esta narrativa centra-se em analisar o emprego de atividades rotineiras à prática pedagógica, vislumbrando as relações que se constituem partir delas e, portanto, como afeta a criança na constituição de sua subjetividade.

RECORTAR E COLAR: 07h20min, todos estão em sala, são 16 (dezesseis) crianças presentes, a aula inicia, a professora saúda aos alunos com um *bom dia*, e logo começa a tecer um diálogo. Ela chama a atenção dos alunos quanto ao resultado das avaliações, realizada há uma semana, ressaltando que muitas crianças tiraram nota vermelha, e que se não se esforçarem poderão repetir de série no próximo ano.

*“Eu não quero que vocês fiquem reprovados, por isso que estou batalhando, pedindo pra vocês estudarem a tabuada, estou também sempre pedindo que vocês se dediquem na leitura...”* [salientara a professora]. *“Eu sei a tabuada professora, o João que não sabe”* [ênfaticara Eduardo ‘sentado logo à frente, na primeira carteira]. *“Então se o João não sabe ele tem que estudar mais, né João? Assim como muitos aqui, principalmente aqueles que não sabem ler”* [finalizara a professora].

Encerrando o assunto, professora Rosa solicita às crianças mais atenção nas aulas, pois logo fariam mais uma avaliação:

*“Olhem, se vocês não querem ficar pra repetir o ano, então é melhor prestarem mais atenção na aula, copiem, resolvam as atividades, não fiquem brincando, daqui a pouco vocês já irão fazer mais uma avaliação, e, é muito importante tirar boas notas para poder passar de ano”*.

Ao finalizar sua fala, a professora vai à sua mesa, pega sua bolsa, dela retira um material xerocado e imediatamente começa a distribuir uma cópia para cada aluno, enquanto faz isso ela estabelece uma ordem: *“Recortem e cole em seus cadernos, é o material de leitura para vocês fazerem em casa”*.

Ao longo das observações em sala de aula percebi que a entrega de material xerocado em papel A4 para as crianças recortarem e colarem em seus cadernos tratava-se de uma atividade rotineira que se realizava principalmente nas aulas de português. O material, na maioria das vezes, continha um conteúdo que variava entre pequenos textos para ler e interpretar ou apenas textos para leitura, os quais abordavam contos, fábulas e/ou histórias

infantis. A atividade era dividida em três fases: na primeira as crianças deveriam recortar o material de acordo com o tamanho das folhas de seus cadernos, na segunda fase deveriam colar na matéria destinada para atividades extraescolar e, por fim, em casa teriam que fazer a leitura ou resolver as questões quando solicitado.

Assim que as crianças receberam o material mostraram-se agitadas e ansiosas para concluir a atividade. Muitos percorriam pela sala em busca de tesoura e cola, outras se amontoavam em volta de um coleguinha que possuía o material para a resolução das questões. Aquele era um momento marcado pela euforia, pelo barulho e pelas conversas, o qual se repetia sempre que a atividade era colocada em prática.

Vale ressaltar que aquela era uma das poucas ocasiões em que se presenciava maior interação, comunicação entre as crianças, e até mesmo com a professora, visto que é uma turma em que a maioria das crianças apresenta comportamentos passivos, pouco se ouve suas falas ou outro tipo de participação nas aulas.

Diante da situação provocada pela atividade, a professora pedia que as crianças tivessem paciência, pois chegaria à oportunidade de todas terem cola e tesoura em mãos. Ao ter certeza de que haviam concluído a atividade, de corte e colagem, pedia silêncio e atenção, pois segundo ela depois de aproximadamente 30min de atividade a aula iria iniciar.

Analisando a atividade de recorte e colagem de material xerocado sobre leitura, não evidenciamos compromisso com a aprendizagem das crianças, visto que a forma como foi empregada se exauri a uma técnica sem um fundamento pedagógico e, portanto, se distanciara do compromisso da educação escolar de proporcionar à criança contato sistemático com o conhecimento elaborado, de permitir situações intelectuais de aprendizado e desenvolvimento psicológico.

Comprendemos que do ponto de vista de levar a criança a encontrar significados nas relações em sala de aula, no contato com o conhecimento científico, a atividade de recorte e colagem enquanto um fazer pedagógico que não se configura como um meio para se alcançar resultados satisfatórios na aprendizagem da leitura, mas apenas se coloca como uma atividade de “passatempo”, na qual os estudantes passam 30 (trinta) minutos de aula recortando e colando material, sendo que a atividade constantemente era interrompida na colagem do caderno das crianças, devendo ser finalizada em casa.

Observei que nos dias que se seguiram não havia um acompanhamento da atividade colada no dia anterior, nem mesmo na próxima aula de português, mas novamente se repetia a entrega de mais material para recortarem e colarem. Com a situação acontecendo recorrentemente, busquei verificar se tais atividades eram de fato realizadas em casa pelas

crianças e para isso acompanhei seus cadernos a cada atividade executada e entregue. Porém, o que constatei foi certo descaso com a tarefa extraescolar, seus cadernos apenas serviam como depósito de materiais colados, transformando a educação em um ato de depositar.

Considerando que a professora não acompanha, questiona as atividades que prepara e entrega a cada criança e muitas crianças não realizam a tarefa em casa, evidenciamos, nesta atividade do episódio descrito, que recortar e colar materiais de leitura como proposta extraescolar se configura simplesmente no desenho de uma atividade que revela o distanciamento de uma relação intersubjetiva com o objeto do conhecimento, dado que recortar e colar não é o mesmo que problematizar e atribuir significados ao que se ensina, e isso significa que “a escolha dos procedimentos e atividades de ensino apresenta inúmeros desafios que podem transformar tais escolhas em verdadeiras condições de fracasso para o aluno” (LEITE, 2012, p. 09).

Ao submeter o sujeito a uma relação abstrata e mecânica com o conhecimento produzem-se determinadas situações afetivo-emocionais que se desvinculam do processo de aprendizagem, indicadas principalmente com o descaso para realizar a tarefa em casa, o que enuncia que a relação que o sujeito está mantendo com o conhecimento é de indiferença, de negação.

Vigotski (2005b) nos chama a atenção para o fato de que o pensamento é gerado pelas nossas motivações, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. São assim, essas emoções, geradas pela necessidade, que as movem através dos “sentidos<sup>23</sup> e significados<sup>24</sup> em circulação e que afetam a natureza sensível do sujeito – sua subjetividade” (FALABELO, 2005, p. 148).

Em vista disso, a forma como o professor planeja e desenvolve o contato da criança com o conhecimento é decisiva para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, pois ele é, nesse contexto social que é a escola, responsável por trabalhar a mediação do conhecimento, sendo, portanto, seu dever criar situações de subjetivação que provoquem, a partir da experimentação, mudanças estruturais complexas e significativas no comportamento individual do sujeito, uma vez que “a subjetividade é individual, mas

---

<sup>23</sup> A seção teórica, subseção 3.3 Linguagem e Subjetividade, tece uma discussão em relação à formação dos significados. Em síntese, o conceito representa um signo de comunicação e desenvolvimento dos homens, expresso principalmente pelo fenômeno da fala como também do pensamento, é um produto histórico em constantes transformações.

<sup>24</sup> Ainda na subseção 3.3 Linguagem e subjetividade, do capítulo teórico, o conceito de sentido é evidenciado por Vigotski como o desdobramento do significado, representando o próprio sujeito, os eventos psicológicos constituídos e resultantes da consciência.

constituída socialmente. Os elementos presentes na subjetividade decorrem de cada sujeito individual, relativas às possibilidades de registro das experiências vividas” (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 147).

Desta forma, é imprescindível que a ação pedagógica percorra um caminho didático direcionado ao objetivo de possibilitar à criança desenvolver níveis cada vez mais elaborados de pensamento. Uma direção que, portanto, implica primordialmente em estabelecer relações significativas com o objeto cultural em estudo.

Neste sentido, Charlot (2000) analisa que o indivíduo se apropria do social partindo de uma forma específica, que nos leva a compreender sua posição, seus interesses, suas vontades, regras e os papéis que lhe são colocados. Assim, enquanto um ser singular apropria-se do social “sob uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc.”, em outras palavras o que é apreendido pelo sujeito nas relações intersubjetivas não são objetos, nem as relações em si, mas sim os significados (CHARLOT, 2000, p. 43).

A ausência de significados certamente inibirá a produção de sentidos, a curiosidade e satisfação pelo novo, empobrecendo a aprendizagem, tornando o conhecimento irrelevante para o aluno. Dar significado ao que se ensina implica do ponto de vista vigotskiano reconhecer o indivíduo enquanto constituído de afetos, emoções e interesses; significa partir do sujeito para constituir relações de apropriação do conhecimento e processos de subjetivação à medida que o sujeito se afeta pelos significados e sentidos nas relações intersubjetivas.

**O CABEÇALHO:** Com o fim da atividade de corte e colagem, a professora se vira para a lousa e começa a escrever o cabeçalho da escola, e enquanto faz isso pergunta aos alunos se haviam realizado a tarefa em casa. Ao receber a confirmação de poucas crianças e o silêncio de muitas, o que denunciava que a maioria não havia cumprido o dever, como havia estabelecido a professora desde os primeiros dias de aula, mostra-se insatisfeita, tecendo um comentário ameaçador:

*“Vocês sabem muito bem que trazer o cabeçalho pronto de casa é uma tarefa que vale ponto, prestem atenção, não vou dar ponto para quem não merece!”* [falava a professora, enquanto escrevia na lousa].

O comentário alertando as crianças da importância de trazer o cabeçalho pronto de casa chama atenção, uma vez que a professora emprega sobre ela uma grandiosa importância para o alcance de notas. Todavia, as observações evidenciam ser mais um exercício sem um

fim pedagógico definido a favor do processo educativo, nota-se um fazer obrigatório para carimbar o caderno das crianças pelo nome da escola, nome da professora, do aluno e a data, um fazer que remete a herança da pedagogia tradicional do final do XIX.

Fazer o cabeçalho para uma criança, assim como qualquer outra atividade a partir da imposição ou ameaça, além do ponto de vista como foi empregado, isto é, sem um significado pedagógico e motivação pelo interesse de realizá-lo, gera sentimentos de repulsa, insatisfação pelo objeto, mesmo que este esteja associado à premiação pela obtenção de pontos.

De acordo com Vigotski (2004) de nada vale a atenção da criança para uma atividade em que o estímulo para consegui-la é o medo ou punição, ou mesmo a expectativa de recompensa. A punição não ensina realmente nada a não ser o medo e a capacidade de orientar o comportamento exatamente por meio do medo, e por ser um meio pedagógico mais fácil, eleito por muitos educadores, à punição produz um efeito imediato de obediência, no entanto não atinge o interior do indivíduo em âmbito positivo. O mesmo ocorre com a recompensa, haja vista que facilmente suscita uma reação, isto se a sua execução estiver relacionada para a criança com a obtenção de um prazer. No entanto, educar vai além, pois é preciso que haja uma preocupação com que a satisfação e o prazer estejam relacionados precisamente à reação e não à recompensa esperada.

Como na primeira situação (atividade de recorte e colagem de material de leitura), ressalta-se que uma atividade apresentada à criança sem um propósito para atingi-la significativamente no processo de sua formação, de modo que desperte a reação do interesse bem como a satisfação pelo ensino que concebe das mãos do professor, torna-se apenas uma obrigação, um fazer imposto como necessário para aprovação.

Como se observa no episódio em questão, a atividade de leitura extraescolar (corte e colagem) e o cabeçalho foram empregados como um fazer pelo fazer, transformando-se em uma espécie de rito, que apenas se caracteriza como um elemento da didática da professora, podendo seguir outra direção, oposta à mobilização da aprendizagem, pois segundo Vigotski (2007) nem toda relação que se move com o conhecimento promove desenvolvimento, isto é, são todas as relações com o conhecimento que induzem ao desenvolvimento. Nesta perspectiva entende-se que o processo de desenvolvimento é orientado por aquilo que ressoa na natureza íntima do ser humano. Logo, será que essas atividades noções na subjetividade da criança?

### 5.1.2 Relações mediadas: aluno, conhecimento e aprendizagem

A presente narrativa traz um episódio que compreende muitas possibilidades de análises, mas chamaremos atenção para o trabalho docente na mediação do conhecimento, refletindo sobre as condições significativas/afetivas oferecidas à criança para acessar os novos conceitos escolarizados, bem como repercute na sua aprendizagem e desenvolvimento intelectual, emocional, afetivo, na constituição de sua subjetividade.

Logo após realizarem mais uma atividade de corte e colagem de material extraescolar de leitura, a professora em frente à lousa declara: *“Prestem atenção! Vou passar conteúdo novo de português ‘Sujeito e predicado’, e vocês, por favor, copiem, não fiquem brincando...”*.

Escola: _____
Professora: _____
Aluno _____ Série _____
Data ___/___/___
A corrida
O bairro se preparava para a corrida
A corrida era de carro de rolimã
Chegou o dia.
Renato, Mario, Luciano, e Ari apareceram cada um com seu carro. Roberto era o Juiz. Deu um sinal e os carros saiam em disparada.
A garotada saiu atrás.

Enquanto a professora escreve, Maria faz um comentário: *“Professora eu sonhei com a senhora”*. Sem dar muita atenção à Maria a professora pede apenas que a menina escreva, demonstrando com isso a intenção de cessar qualquer possibilidade de conversas, barulhos e outros movimentos que pudesse quebrar o silêncio e atrasar a cópia pelos alunos. *“Escreva, Maria, depois você me conta”*, reiterou a professora. No entanto, mesmo tendo acabado de receber uma ordem para encerrar sua fala, Maria continua: *“Sonhei que a senhora copiava no quadro e logo apagava, não esperava nadinha...”* (risos). A professora diante do que ouvia, vira-se à frente dos alunos, olha para Maria e comenta: *“Essa Maria!”* [pausa]. *“Mas é isso mesmo que vou fazer. Vamos, trate de copiar”*. As outras crianças

estavam em silêncio, concentradas se empenhavam na escrita, ouvia-se, vez ou outra, apenas alguns sussurros.

Na situação descrita acima, em que Maria tenta iniciar um diálogo com a professora a partir de um sonho contado, percebemos que a reação da educadora ocasiona um impacto de bloqueio da afetividade na relação pedagógica. Na sua autoridade a professora impede qualquer possibilidade para o envolvimento entre professor e aluno, no sentido, sobretudo da constituição de laços de amizade e confiança, impondo a aceitação pelas crianças de que na sala de aula não há espaço para conversas que não estejam relacionadas ao conteúdo ministrado, pois aquele espaço é lugar de estudar, copiar, resolver e aprender, como também obedecer às ordens colocadas pela professora.

Quando pensou na relação entre intelecto e afeto, Vigotski (2005) deixou claro que afastar esses objetos (intelecto e afeto) faz com que a ideia de pensamento autônomo prevaleça dissociada da plenitude do ser humano, de seus interesses, desejos e outros impulsos pessoais. E essa separação entre intelecto e afeto que aborda o autor é efetivada pela professora que, como vimos, coloca o conhecimento isolado dos sentidos do sujeito que pensa, isto é, de seus alunos. Tal dissociação implica em um fenômeno sem significado para mudanças significativas no comportamento de uma pessoa.

De acordo com Vigotski (2005b), a união entre o afeto e o intelecto cria um sistema dinâmico de significados em que todas as ideias são transmutadas de uma atitude afetiva. Neste sentido, na sua prática de ensino, o professor deve reconhecer a importância do entrelaçamento intelecto-afeto como elementos que se completam na significação do conhecimento escolarizado, que repercutem na criança sentidos que motivam e despertam satisfação pelo que a escola lhe oferece.

Aprofundando as análises sobre o momento em discussão, a qual entendemos como uma prática de bloqueio da afetividade na relação pedagógica, percebemos que a fala de Maria talvez não se resuma ao desejo de apenas contar um sonho, pois diante do ensino que vive diariamente em sala de aula parece querer expressar nas entrelinhas para a professora que não se sente empolgada com a prática copista e rotineira que é imposta. Desta forma, o que Maria pode de fato estar querendo demonstrar são seus sentimentos de insatisfação, desgosto em relação à maneira como sua aprendizagem é orientada.

Alinhado à perspectiva vigotskiana, Leite (2012), em seu estudo sobre a afetividade nas práticas pedagógicas, evidencia que quando os objetivos do ensino não são reconhecidos pelos alunos, efetivam-se meios corroborativos para o afastamento do sujeito com o objeto em estudo. Isso pressupõe, entre outras coisas, a avaliação da relevância dos objetivos e

conteúdos de ensino que a escola vem desenvolvendo. Neste sentido, afirma o autor “é inegável a implicação da dimensão afetiva em cada atividade planejada e desenvolvida” (LEITE, 2012, p. 364).

Atividades planejadas e desenvolvidas sob uma ótica afetiva, tendo em vista os objetivos esperados são fundamentais para a aproximação do aluno com o conhecimento científico e, portanto, para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. O modo como objeto/conhecimento chega até à criança pode ser decisivo para transformar a sala de aula em um ambiente de interesse ou desinteresse.

Leite (2012) continua seu argumento enfatizado a necessidade de se atentar para a escolha das atividades e objetivos propostos, uma vez que é comum a ocorrência de atividades de ensino não relacionadas aos objetivos específicos esperados, como também o desenvolvimento de atividades desmotivadoras, mesmo quando há objetivos relevantes.

Quando a criança vivencia uma prática de ensino como a que vive Maria dia a dia na escola, a vida escolar pode ser tornar um grande fardo, desestimulante, “produzindo geralmente efeitos desastrosos e, obviamente, deteriorando, às vezes por completo, as possíveis relações afetivas entre alunos e os conteúdos abordados. Além disto, são frequentes os casos de afastamento afetivo que podem ocorrer entre aluno e todo ambiente escolar” (LEITE, 2012, p.364).

**RETOMANDO A DESCRIÇÃO DO EPISÓDIO:** Ao terminar de escrever o pequeno texto na lousa a professora busca com o olhar sua cadeira, vai até ela, senta e aguarda alguns minutos até que novamente se levanta e pede atenção às crianças, pois daria início à explicação do conteúdo. *“Muito bem, quero todo mundo prestando atenção pra cá... olhem só!, como eu disse o assunto de hoje é sujeito e predicado. E já que nós já estudamos o que é sujeito, vai ser mais fácil esse assunto [...] lembrem que eu disse que sujeito é aquele sobre quem informamos algo? Que pode ser uma pessoa, um animal... não é isso?”*. *“É professora!”*, confirmou Maria. *“Pois é, já o predicado são justamente as informações dadas sobre o sujeito. Vou dar alguns exemplos pra vocês verem: Olhem, quando eu digo ‘Ricardo varreu a sala’, quem é o sujeito?”*. Após a pergunta da professora uma pequena parte dos alunos responde: *“Ricardo”*. *“E quando eu falo Maria e João passeavam juntos, quem é o sujeito e quem é o predicado?”*. A sala por alguns segundos fica em silêncio, até Maria responder: *“Maria e João são sujeitos e passeavam juntos é o predicado”*. *“Muito bem, Maria, é isso mesmo! Maria e João são os sujeitos e passeavam juntos é o predicado”*, confirma a professora. *“Vocês percebem como é fácil distinguir quem é sujeito de quem é*

*predicado?*”, indaga a professora. “*Eu achei fácil!*”, exclama Maria. “*É muito fácil*”, comenta Paula. “*Ah! Eu pensei que era mais difícil*”, manifesta José. No entanto, a maioria das outras crianças não demonstrou opinião e permaneceram em silêncio.

Diante da situação que se tem com a explicação do conteúdo “Sujeito e Predicado”, considera-se importante fazer uma ressalva, visto que algumas crianças reagem expressando facilidade na compreensão do que a professora expõe, enquanto a maioria não esboça manifestação para demonstrar compreensão sobre o assunto.

Analisando a metodologia desenvolvida, surge uma inquietação sobre esses poucos alunos que se manifestaram: Será que apreenderam o conhecimento científico a ponto de reconhecer seus significados a partir de uma dimensão real que induz a produção de sentidos e, portanto, a processos de subjetivações de constituição de singularidades qualitativas, ou apenas armazenaram informações para uso imediato?

Para Charlot (2000), a relação de saber é um processo que só tem sentido quando as relações mediadas pelo conhecimento pressupõem relações com o mundo, com os outros e com si mesmo, pois “se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, a cumulação de conteúdos intelectuais” (CHARLOT, 2000, p. 64).

Deste modo, nem todo saber leva à aprendizagem, há o saber que é frágil, que não modifica o sujeito e não provoca, a partir do contato com o conhecimento, uma relação com o mundo, com os outros e consigo próprio. “Trata-se desta vez, porém, de dominar uma relação e não uma atividade”, uma relação intersubjetiva que leve o sujeito a um movimento dialético de emoções e desenvolvimento (CHARLOT, 2000, p. 70).

Nas relações intersubjetivas ocorre a passagem do conhecimento do nível interpsicológico para o intrapsicológico. É nessa perspectiva de cunho vigotskiano que desenvolvemos nossa vida psíquica, por ela envolver “relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual” (OLIVEIRA, 1992, p. 80).

**RETOMANDO A DESCRIÇÃO DO EPISÓDIO:** Após a explicação do conteúdo, encerrava-se aquele momento e prosseguia-se para a leitura do texto. “*Agora nós vamos fazer uma leitura bem bonita do texto que vai ser usado para resolver o exercício*”. Depois desta fala, a professora iniciou um gesto apontando sua mão direita em direção aos alunos. Contava quantos alunos estavam presentes, confirmando isso ao dizer: “*São 16 bocas hoje, então vamos ler bem alto [...] vamos lá!*”.

Então a leitura começara e as crianças soltaram com muita vontade a voz, como pedira a professora. Mas, logo na segunda frase, o tom de voz vai cessando e a professora, ao perceber o ocorrido, interrompe: “*O que foi isso? Não tá bonito! Vamos, de novo*”. As crianças iniciam novamente a leitura e quando chegam às palavras *carro de rolimã*, mais uma vez a professora os interrompe: “*Esperem, vocês sabem o que é um carro de rolimã? Algumas crianças respondem não saberem, outras permanecem caladas. Paula responde, cheia de incertezas, o que seria um carro de rolimã: “É aqueles carros de madeira que os cavalos empurram?”. “Não Paula, não é isso, isso que você fala é uma carroça”, pontuou a professora. “Já sei professora, é aqueles carros que aparecem nos filmes nos tempos dos reis, são um poucos redondinhos”, explicou Eduardo. “Também não é, acho que isso que você falou é uma charrete. O carro de rolimã é feito de madeira, com rodinhas em aço, são preparados para aquelas corridas que descem ladeiras abaixo, sabem?”*”.

Algumas crianças movimentaram a cabeça indicando que haviam entendido, outras nada expressaram. Na verdade, a situação denunciava que todas pareciam não saber identificar a qual objeto a palavra *rolimã* remetia, mesmo depois da explicação da professora. No entanto, o comportamento negativo das crianças é ignorado, a professora prossegue pedindo que continuem com a leitura do texto: “*Tá, agora vamos continuar a leitura do texto, vamos voltar à leitura, do começo*”. A maioria dos alunos realizou a leitura, seguindo cada palavra que a professora apontava com o auxílio de uma régua.

Fazendo uma breve observação na leitura do episódio, pontuamos que a professora trouxe para a aula de português a leitura de um texto pobre em requisitos significantes para a aprendizagem da criança, sendo constituído a partir de símbolos que ainda não pertencem ao seu campo mental, porém o problema não está em apresentar ao aluno o que ainda não conhece, mas em como o texto foi apresentado.

Observamos também que a professora interrompeu a leitura para explicar a ideia do que seria um *carro de rolimã*. Para isso, ela partiu da linguagem oral, principal signo<sup>25</sup> de mediação apontada por Vigotski (2007). No entanto, para a situação que se desenvolve há também a necessidade de buscar nos instrumentos visuais de mediação<sup>26</sup> deste objeto.

Evidencia-se, além disso, tratar-se de um texto descontextualizado, que não é problematizado, o único uso que se faz dele é uma leitura artificial, que parece servir de

---

<sup>25</sup> A seção teórica, subseção 3.3 A Abordagem Histórico Cultural do Desenvolvimento Humano, amplia as discussões sobre signo.

<sup>26</sup> A seção teórica, subseção 3.3 A Abordagem Histórico Cultural do Desenvolvimento Humano, explicita uma discussão sobre o conceito de mediação simbólica, instrumentos e signos.

introdução para o exercício que se propõe em seguida, como se constata na fala da professora: “*Muito bem, agora vamos fazer a atividade, continuem escrevendo, logo abaixo do texto*”.

Veja a seguir o conteúdo da atividade:

### Atividade

Exemplo: Sujeito – é o ser sobre o qual se faz algo.

Ex: O bairro se preparava para a corrida.

O menino já sabe ler.

De quem era a corrida?

De carro de rolimã-predicado

Atividade:

1° Circule os sujeitos que aparecem no texto.

2° Retire uma frase do texto e circule o sujeito e sublinhe o predicado./

3° Complete as frases com os sujeitos adequados:

- a) \_\_\_\_\_ gosta de estudar.
- b) \_\_\_\_\_ estudam no mesmo colégio.
- c) \_\_\_\_\_ consegui um bom emprego.
- d) \_\_\_\_\_ conversa muito durante a aula.

Assim que termina de escrever a tarefa na lousa a professora explica às crianças como devem resolvê-la e para isso usa como exemplo uma atividade parecida já realizada em outra aula. “*Vocês lembram que na aula passada eu pedi que vocês circulassem apenas os verbos?*”. “*Sim!*”, responderam as crianças. “*Pois é, agora é praticamente a mesma coisa para fazer na primeira questão, só que dessa vez vocês devem circular apenas os sujeitos, não é mais o verbo. Entenderam?*”, assinalara a professora. Algumas crianças responderam que sim, enquanto a maioria ficou emudecida, apenas olhavam para professora.

Continuando a aula, a professora faz a leitura e, por conseguinte a explicação das questões que constituíam a atividade. Em meio à sua fala, Isabela traz uma dúvida para aquele contexto: “*Mas professora, o que é pra fazer na primeira questão, eu não entendi?*”. “*Menina, eu acabei de falar. Você deve circular apenas os verbos e depois sublinhar o predicado, assim, olhe, entendeu?*”, explicou a professora, demonstrando na lousa ao usar alternativa “a” como exemplo.

Vigotski (1929) tem como um dos principais pressupostos de sua abordagem a ideia marxista de que no convívio com o meio, o homem transforma o ambiente para atender suas necessidades primárias e, assim, conseqüentemente transforma a si mesmo. Um processo em que a cultura acumulada historicamente torna-se parte constitutiva da natureza humana, resultando no desenvolvimento de funções mentais superiores, em formas de ação e pensamento que distingue o indivíduo de outros animais.

O homem, portanto, não nasce pronto, consigo traz fatores elementares que são características biológicas herdadas de seus familiares. No entanto, essa condição se modifica ao ser inserido a um determinado grupo social que o orienta no curso de seu desenvolvimento, um processo em que as funções psicológicas, aos poucos, vão ganhando forma, determinando comportamentos que prepara o homem para a vida em sociedade.

Porém, pondera o estudioso russo, o sujeito não cria uma relação direta com o meio, com os elementos da cultura. Seu acesso é sempre mediado pelo outro, que o orienta a agir sobre o mundo por meio dos sistemas simbólicos que dispõe (instrumentos e signos), deste modo, “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VIGOTSKI, 2007, p. 20).

Sendo assim, com a ajuda do outro/experiente a criança se apropria de um emaranhado cultural que “foram construído pela história social ao longo dos milênios: ela aprende a sentar, a andar, a controlar os esfíncteres, a falar, a sentar-se, a comer com talheres, a tomar líquidos em copos etc.” (REGO, 1995, p. 61), logo, pela mediação ocorre a apropriação do significado do objeto, algo imprescindível no processo de constituição da história pessoal do indivíduo.

Neste contexto, os significados dos objetos, do mundo, que são partilhados com a criança pelo outro, provocam nela uma série de transformações mentais, uma vez que, ao recebê-los, ela os internaliza e produz sobre eles sentidos, resultantes da sua visão pessoal, o que vai significar a imagem de sua subjetividade.

Isso significa que no processo de mediação<sup>27</sup>, conceito central na teoria de Vigotski, o adulto, ou uma pessoa experiente, tem uma função crucial no desenvolvimento da criança. Na interação com esses sujeitos, a criança acessa os significados que constituem seu mundo. Ela, a partir da orientação, experimenta, aprende e desenvolve. Seus processos mais

---

<sup>27</sup> O capítulo teórico, subtópico 3.2 (A Abordagem Histórico Cultural do Desenvolvimento Humano), dá visibilidade a esta abordagem, apresentando um estudo sobre a compreensão da formação da consciência humana dentro de um processo histórico cultural.

complexos se formam, tornando-se capaz de tomar decisões de forma independente, bem como realizar tarefas mais complexas.

Entende-se, assim, que na escola o professor é o outro experiente, que conduz o processo de aprendizagem dos conhecimentos pela criança. Cabendo a ele, portanto, segundo Vigotski (2005), organizar o processo de ensino, de modo que direcione o aluno à internalização dos conceitos científicos, incidindo nas funções em fase de desenvolvimento, estabelecendo a relação da criança com os elementos do meio que agem sobre ela, gerando interesse e satisfação.

Este é, portanto, um ponto que nos conduz a refletirmos sobre a consciência do educador em relação a sua missão em sala de aula, haja vista que uma prática de ensino que mobilize e que traga sentido para a formação de uma criança, que desperte o desenvolvimento de suas funções superiores e a permita condições de convívio social enquanto sujeito ativo e interativo, necessita partir das mãos de um profissional dedicado, com uma capacidade reflexiva para rever suas práticas, para buscar estratégias e modos de agir e, sobretudo, enxergar sua sala de aula como um ambiente sociocultural de muitos saberes, muitos olhares e desejos, isto é, de múltiplas subjetividades, que estão ali para serem reconhecidas nas suas individualidades e conduzidas a um constante processo de transformação e ampliação.

Diante disso, queremos chamar atenção a partir das evidências trazidas no episódio em discussão, para a questão do professor enquanto elo entre a criança e de mediação objeto, para que este não caia no abismo da explicação abstrata e verbal dos conceitos e na rotina de práticas infundadas, uma vez que se observa o emprego pela professora Rosa de uma pedagogia cujo ensino está calcado no verbalismo, na ausência de significados e criatividades.

Portanto, a explicação do conteúdo quanto às atividades desenvolvidas durante a aula (o recorte e colagem de material de leitura, o cabeçalho e o exercício proposto para o aprendizado do conhecimento científico “Sujeito e Predicado”) revelaram uma metodologia de ensino ineficaz, segundo a perspectiva vigotskiana, no processo de formação da consciência do indivíduo, pois não prioriza a problematização, o diálogo, a participação, a criação, a curiosidade e a imaginação na aprendizagem de novos conceitos, impedindo, assim, que a criança reelabore seu pensamento e desperte o sentido das emoções afetivas, isto porque o contato com os conceitos científicos, quando significativo, leva a criança a iniciar uma relação cognitiva com o mundo e com sua própria consciência, afetando-a em sua subjetividade.

Colocar o conhecimento para o aluno sem o objetivo de transformar, de formar, torna as relações entre sujeito e objeto superficial e passageira e, portanto, não favorece o desenvolvimento do indivíduo.

É necessário que a escola não inculque na criança o conhecimento elaborado, do qual cabe a ela oferecer, a partir de um ponto de vista pautado na leitura objetiva de conceitos, como observamos na aula descrita neste episódio. É imprescindível que se promovam situações de ensino nas quais os sujeitos (alunos), centro desse processo, possam dialogar, opinar, questionar, compartilhar experiências, despertar a curiosidade e a satisfação pelo conhecimento, de forma que reflita em sua aprendizagem.

Como destaca Fontana (1997), de acordo com as ideias de Vigotski, o papel do professor não implica em ensinar ou explicar diretamente um conceito à criança. Ao fazer isso coloca uma palavra sobre a outra, formando um encadeamento de palavras que apenas produzem um verbalismo vazio. Não é isso de que a criança necessita, mas de oportunidades para adquirir novos conceitos na dinâmica das interações verbais mediadas pelo professor. “Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto um verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, [...] que na realidade oculta um vácuo” (VIGOTSKI, 2005b, p. 104).

O significado de uma palavra é algo que está além de sua forma, necessitando ser aprofundado, questionado e compreendido de uma maneira mais ampla, dentro de um contexto real de vivências.

Segundo Fontana (1997), o professor, como uma pessoa experiente que vivenciou, experimentou e constituiu um conjunto amplo de conhecimentos e práticas culturais, torna-se responsável por criar situações em que a criança viva momentos de aprendizagem significativa, que despertem seu desenvolvimento. Cabe a ele, nesta condição, oportunizar o acesso sistemático do conhecimento “procurando induzir nelas formas de raciocínio e significados” (FONTANA, 1997, p. 111).

Fontana (1997) enfatiza que professor participa ativamente do processo de formação conceitual do conhecimento pela criança, “ele utiliza novos conceitos, define-os, apresentando-os em diferentes contextos de uso, propõe atividades em que devem ser empregados. Destaca, recorta informações e significados em circulação na sala de aula”, direcionando a criança para um caminho que a leve a entender as informações e os significados a partir da comparação, das trocas e da experiência, possibilitando, entre outros movimentos, a problematização de ideias e as organizações verbais do pensamento, reestruturação de significados e modos de agir, pois a criança, na dialética com o professor,

“segue suas explicações e instruções, reproduz as operações lógicas realizadas por ela, mesmo sem entendê-las completamente” (FONTANA, 1997, p.112; 66).

Por sua vez, Leite (2012) escreve que o professor, ao tomar algumas decisões em sala de aula, estará também contribuindo para inevitáveis consequências afetivas na relação que estabelecerá entre o aluno e o conhecimento. Neste sentido, é importante que o ensino se desenvolva sob o objetivo de tornar cada disciplina relevante para o aluno, aumentando as chances de vínculos afetivos positivos com o conteúdo, uma vez que o distanciamento desse objetivo poderá resultar em movimentos indesejáveis no processo de mediação, como consequência do ensino não aceito pelo aluno, acarretando impactos em sua subjetividade. Isso se entende por que “a qualidade da mediação pedagógica, portanto, é um dos principais determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos/alunos e os objetos/conteúdos escolares” (LEITE, 2012, p. 11).

Leite (2012) ressalta que as atividades de ensino concentram a maior parte da carga afetiva que move a sala de aula, sobretudo através das relações interpessoais que alunos e professores experimentam entre si, concretizadas nos olhares, nas posturas, nos conteúdos verbais, nos contatos, no acolhimento, nos modos de orientação, correções e outras formas de comunicação. Tais fatores constituem a trama das relações que “implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas. Daí a relevância dessas decisões, afinal, elas se referem às formas concretas, como as relações” (LEITE, 20012, p. 364).

A ação do professor, então, tem uma dimensão gigantesca ao conduzir a criança à apropriação do conhecimento e nos processos de formação de conceitos e, portanto, na transformação do ambiente da sala de aula em um espaço de subjetivação, de criação e elaboração.

Deste modo, tudo o que o professor planeja e executa nesse contexto de ensino e aprendizagem, suas palavras, suas atitudes, o material que leva para o aluno transforma-se em estímulos, em relações de subjetivações, que podem agir sobre a criança a partir de duas perspectivas: positiva ou negativa, pois ela, enquanto aprendiz, pode se apropriar do conhecimento de uma forma superficial, provisória ou transformadora. Em outras palavras, o sujeito, a partir dos delineamentos dados pelo professor, poderá ser afetado significativamente ou não na constituição de sua subjetividade.

Enfatiza-se, assim, a importância do trabalho docente desenvolvido sob a ótica do comprometimento e do cuidado de trazer para o aluno situações que instiguem sua

capacidade de operar sobre os objetos, levando-a a pensar, a interpretar, a entender a realidade, interagir e atribuir significações ao mundo que está ao seu redor, cuidando para que cada passo construído para sustentar o processo formativo do aluno não tome dimensões empobrecidas de desenvolvimento, mas reconhecendo que toda relação professor-aluno é uma relação social mediada pelo outro, pois o mundo na escola, como enfatiza Falabelo (2005), chega à criança pelas mãos do professor.

### 5.1.3 O professor ensina, o aluno aprende

Esta narrativa, a partir da técnica da entrevista não dirigida, apresenta falas da educadora da turma do 4ºano, que revelam a percepção da professora em relação à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, incidindo sobre aqueles que não aprendem e vivenciam, como frisa Leite (2012), o fracasso na apropriação dos conceitos.

Tendo em vista a compreensão de que a sala de aula é um espaço de subjetivação, mediada pelo professor, buscamos aqui analisar a visão da professora em relação aos sujeitos da aprendizagem, sua postura frente à situação que relata, vislumbrando os impulsos afetivos constituídos, ou não, para o acesso da criança ao conhecimento. Buscando, além disso, entender como a criança direciona suas emoções ao ser julgada como responsável pelo seu insucesso na escola e/ou como é afetada na constituição de suas subjetividades.

O intervalo se aproxima, a professora pede que as crianças agilizem a resolução da atividade, pois restavam 15 minutos para que o sinal do intervalo tocasse. Enquanto isso ela assiste as crianças, orienta, explica, demonstra e corrige os cadernos.

O intervalo tocou e as crianças, uma a uma, saíram para lanche e brincar. Nesse tempo aproximei-me da professora, iniciamos um diálogo, no qual me falara das crianças e de suas situações de aprendizagem. Segundo ela, o maior problema da turma é a dificuldade enfrentada por 05 (cinco) crianças na apropriação da leitura.

*“Olha, desses alunos quem ainda não sabem ler é o Igor, a Keila, o João, a Isabel e o Daniel. Desses Keila e Igor são alunos repetentes, mas o Igor é mais preguiça mesmo, já a Keila não aprende mesmo, não tem o que faça ela aprender, acho que ela tem algum problema, deve ser isso mesmo, porque ela tem uma irmã que tem uma deficiência mental, a mãe dela vive viajando pra levar ela pra consultar, sem contar que ela falta muito. Ano retrasado ela estava com a professora Margarida, assim que passou pra minha turma, essa professora me chamou e me disse que Keila não aprende de jeito nenhum, e é verdade*

*mesmo. Os outros o problema é que eles vieram progredindo de série sem saber ler e escrever.*

A professora continuou afirmando que essa é uma situação bastante complicada, pois como é uma turma do 4º ano, não tem condições de alfabetizar essas crianças. Diz a professora:

*“Tenho que passar o conteúdo, que é obrigatório, não tem como atender esses alunos da forma que precisam, de vez em quando vou chamando eles na minha mesa para tentar ensiná-los. As outras crianças graças a Deus já estão bem adiantadas, não me dão tanto trabalho, até José que tinha muita dificuldade pra ler, tem avançado bem, ainda está naquela fase de ler soletrando, mas pra quem não lia nada ele vai muito bem [...] é esforçado logo vai tá estar lendo bem [...]”.*

Analisando a reflexão da professora sobre alguns alunos de sua turma identificamos em seu relato que o maior problema está no aluno, pois é repetente, é preguiçoso, é bagunceiro, não aprende porque tem algum problema ou porque falta muito etc. O fato é que independentemente de como é rotulado o aluno, para o professor não há outra explicação para o seu fracasso, a não ser ele mesmo.

Ao atribuir à criança a responsabilidade pelos resultados que alcança na relação de ensino e aprendizagem, assim como empregar sobre ela uma visão celetista de bom e mau estudante, o professor corrobora inicialmente para fortalecer os laços da educação com a lógica do capital, o qual vem estabelecer patamares, reforçando a questão da meritocracia, em que o sucesso do homem dependerá de sua capacidade e esforço individual. E, nesse sistema, para a escola, o insucesso do aluno significa problemas individuais que necessitam serem superados através do esforço de cada um.

Leite (2012) aponta que uma das principais causas do insucesso escolar vem do processo avaliativo usado para medir a aprendizagem do aluno, cujo objetivo é na verdade identificar os melhores e os piores, estabelecendo com isso a política de ranqueamento, evidenciando, desta forma, uma fundamentação buscada na concepção de homem que deriva do sistema capitalista, em que se pressupõe que as capacidades humanas são particulares a cada indivíduo.

Nesse prisma, “ensino e aprendizagem são entendidos como processos independentes: ensino é tarefa do professor, aprendizagem é obrigação do aluno – e se esta não ocorre adequadamente, certamente é por algum fator relacionado intrinsecamente com o aluno” (LEITE, 2012, p. 11).

O professor tem o dever de ensinar e o aluno o dever de aprender. Nessa ideia capitalista muitas escolas se encontram debruçadas; trata-se de um modelo tradicional que estabelece com o aluno uma relação de autoridade e obediência, renegando a existência do aprendiz nesse processo que resulta na sua constituição subjetiva. É neste ponto de vista que recai sobre a criança a culpa de seu fracasso frente à aprendizagem dos conceitos, uma vez que a professora é tomada pelo sentimento de dever cumprido, pois está dia a dia na escola, repassando conteúdo e levando os alunos a exercitarem. Logo, o aluno é quem não cumpre seu dever, por variáveis que muitas vezes são identificadas como falta de interesse, indisciplina, entre outras nomeações que justificam para o educador seu desempenho nas tarefas escolares.

Desta forma, o professor se exime da qualquer responsabilidade que possa lhe atribuir o encargo de mobilizador de ações que repercutem negativamente na aprendizagem da criança. Fecham-se, assim, as portas para a reflexão do professor em relação às práticas que desenvolve, o que nos preocupa, pois a autoavaliação é algo relevante para os processos de escolarização, sendo que o distanciamento do aluno do objeto de conhecimento pode estar associado às situações de ensino que se impõem, e não necessariamente ao sujeito da aprendizagem.

Patto (1996) questiona o fato de o fracasso escolar ser atribuído aos próprios alunos, colocando sobre eles a premissa de serem os únicos responsáveis pelo seu desempenho na escola. Segundo ela, “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”. Apresentam-se, deste modo, fatores que se relacionam a condições externas, a situações emocionais, entre outros, que por sua vez isenta a escola da não aprendizagem da criança (PATTO, 1996, p. 44).

Esta autora argumenta que é necessário questionarmos o discurso que impõe a culpa do fracasso escolar ao aluno, à família ou ao contexto socio econômico em que vive. Ela chama atenção para outra possível determinante da relação negativa do aluno com o saber, que diz respeito ao método de ensino (PATTO, 1996).

Articulando as análises de Patto às observações e registros que se fizeram ao longo das aulas ministradas pela professora Rosa, consideramos que a não aprendizagem dos discentes sujeitos da pesquisa tem como um dos principais motores a ação da própria professora, que desenvolve em sala de aula uma didática pouco atrativa, excludente e coletiva, cujas bases estão ancoradas na mecanicidade da leitura e da escrita, sendo o

conteúdo o centro de todo processo. Assim, Igor, Keila, João, Isabel e Daniel no dia a dia da sala de aula vivenciam um ensino que não afeta os impulsos afetivos para uma relação de aprendizagem, mas gera no contato com o conhecimento reflexos da imagem de mais um aluno desinteressado, do que alguém que não sabe. Todos eles vivenciam, sutilmente, um processo de exclusão na relação de ensino.

Nega-se, assim, a esses alunos o direito de entrar em contato com o outro, com o mundo e, por conseguinte, consigo próprio, de desenvolver aspectos cognitivos que os levem a compreender sua relação com tudo o que está a sua volta.

A escola, na perspectiva vigotskiana, deve se posicionar como o espaço de oportunidade de aprendizado, de trocas e vivências, que ocorrem nas relações sociais mediadas por objetos históricos e culturais, orientadas principalmente pelo professor, que cria possibilidades para que esses elementos partilhados sejam reconhecidos pelo aluno como estratégias de humanização, garantindo, assim, controle de seu comportamento pessoal.

Para Charlot (2000), a escola é um espaço, cuja principal função é instruir e formar para a vida. Representa assim, um lócus propiciador para que o aluno encontre orientação e aproprie-se do mundo, a partir de uma relação de saber que não se esgota em um simples aprender de um conceito, mas em uma situação movida pela ajuda de outras pessoas, pois “a relação com o saber é uma relação com o mundo, em sentido geral, mas é também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços) nos quais a criança vive e aprende” (CHARLOT 2000, p. 67).

Como indica Vigotski e Charlot, em meio aos processos interativos a criança vai se constituindo como sujeito. A escola, como um contexto de aprendizagem e formação, deve organizar uma pedagogia que preze pela oportunidade, pela discussão e inclusão, em que se negue pré-julgamentos sobre o aluno, rótulos que o sentenciem como incapaz de aprender, como inferior por não compreender o objeto da forma com que é apresentado, tendo em vista que a sala de aula representa um desses meios de subjetivações que afeta diretamente a criança, em meio às relações que se concretizam. Pouco a pouco, na realidade da sala de aula, vão se imprimindo marcas de um fazer que perpassa os significados e amplia “os sentidos em circulação” significando as subjetividades (FALABELO, 2005, p. 146).

Nessa perspectiva, quando a relação de ensino vivenciada pela criança é de julgamento pelo seu insucesso na apropriação do objeto, direcionam-se as emoções para a constituição de sentidos que podem repercutir negativamente na sua subjetividade, mas a

escola parece não se importar com isso. Como a criança pode formar sobre si uma visão positiva se a escola parece estar voltada para minimizá-la, para inferiorizá-la?

É imprescindível, portanto, que o professor reconheça o aluno como um sujeito que se constitui em meio aos movimentos dialéticos das relações sociais, que desenvolve funções mentais superiores, pensamentos e linguagem e adquire consciência do mundo que vivencia. É importante que haja uma constante autoanálise de suas práticas, no sentido de atingir a todos em suas individualidades, evitando atitudes e palavras que possam colaborar para a constituição negativa da criança, mas vislumbrando interações conscientes mediatizadas de cuidado e responsabilidade pelo papel que lhe é atribuído.

Cabe-lhe, além disso, atentar-se para o desenvolvimento pessoal que a criança está formando, sua compreensão do mundo, dos outros e de si própria.

#### **5.1.4 Processos de subjetivações entre ordens e negações**

Pretende-se, nesta narrativa, fazer a leitura de um episódio seguida de uma análise sobre os impactos na subjetividade da criança ao ser posta diante de uma relação de conhecimento tecida a partir de uma condição autocrática, que estabelece ordens e negações, principalmente por negar o aluno à condição de sujeito ativo, interativo e pensante.

*“Vocês sabem que dia é hoje?”*, perguntou a professora às crianças assim que entrou na sala de aula. Nenhuma criança respondeu, todas pareciam não compreender o que a professora referenciava. *“Hoje é um dia que marca a última semana antes das nossas avaliações. É o início da revisão, lembram? Eu já havia falado semana passada. Então prestem atenção, não conversem, essa é a última vez que nós veremos o assunto que irá cair na prova, quem não sabe, essa é a hora de aprender, aproveitem, perguntem, pois, semana que vem eu não saberei mais nada”*. Assim que finalizou o aviso, Thiago imediatamente indagou: *“E hoje professora, é revisão de quê?”*. *“De história”*, respondeu a professora. *“Ah, é fácil!”*, exclamou Paula, que sempre tira boas notas. *“Fácil pra quem estuda né?”*, complementou Maria. *“Isso mesmo! Quem estudar com certeza vai tirar boas notas”*, pontuou a professora.

Encerrando as conversas que foram surgindo com a notícia da revisão dos assuntos antes das avaliações, professora Rosa pediu silêncio para começar a introduzir o conteúdo *“Silêncio, parem de conversinhas, prestem atenção pra cá. Abram o caderno, e quem não fez o cabeçalho em casa, faça agora! E depois copie!”*.

A professora começou a escrever. O quadro, descrito a seguir, expõe uma parte da atividade de revisão, oportunizada em um primeiro momento:

Escola: _____
Professora: _____
Aluno _____ Série _____
Data ___/___/___
Assunto: História do Brasil
Revisão
1º Façam um X nas afirmações corretas:
a) Com a independência o Brasil passou a ser monarquia.
b) Na monarquia o país é governado por um imperador.
c) O Brasil ainda é um país monárquico.
d) O primeiro presidente do Brasil foi Pedro Álvares Cabral.
e) A constituição é a lei fundamental do país.
f) Quando Pero Vaz de Caminha proclamou a Constituição da República, os presidentes passaram a ser eleitos pelo povo para governar o país por quatro anos.
g) Quem proclamou a República foi Deodoro da Fonseca.
b) A república foi proclamada no dia 15 de novembro de 1989.

Com a primeira parte da atividade transcrita na lousa, professora Rosa senta em sua cadeira, mexe em sua bolsa e dela retira seu aparelho celular, com ele nas mãos inicia uma ligação que culmina com sua saída da sala. Para maior parte das crianças, a ausência da professora parecia simbolizar uma pausa na cópia, um momento de descanso e descontração, deixando a caneta e o caderno de lado para dar lugar a conversas paralelas, risos etc., que pareciam ser bem mais interessantes do que o exercício da escrita que realizavam.

Mas aquele acontecimento foi breve, pois a professora logo retornou à sala e diante da cena agitada que havia encontrado fez ameaças e usou de sua autoridade para constranger certos alunos que não estavam em suas carteiras, pois haviam se deslocado para perto de outro colega para conversar.

Disse ela: *“Muito bem! Estão batendo papo né? Eu vou dar mais 10 minutos, quem não terminar até lá vai ficar sem o exercício pra estudar, vou apagar [...] estou avisando. Maria você já terminou?”*. *“Não, mas falta pouco”*, respondeu a menina. *“É, eu sei [...]”*,

respondeu em tom irônico a professora. “*E você José, terminou? Tá passeando porque já deve ter terminado*”, questionou a professora a José que voltava para sua carteira. “*Ainda não, mas eu sei as questões*”, respondeu José. “*É mesmo, então me responda quem proclamou a República?*”, rebateu a professora em um tom intimidador. Enquanto aguardava a resposta de José, a professora parecia manifestar em sua expressão facial a certeza de que José não saberia responder, suas sobrancelhas se arqueavam, seus olhos fixavam em direção ao aluno como se quisesse “desmascará-lo” e, como esperava, José confirmou sua certeza: “*Esqueci professora*”.

A professora, ao ouvir José, primeiro deu-lhe um sermão e depois teceu comentários a respeito da indagação: “*Sabe por que você esqueceu? Porque só quer tá brincando, conversando... Só quero ver no dia da prova [...]. Quem proclamou a república foi Deodoro da Fonseca, no dia 15 de novembro de 1889 [...]*”.

Aparentemente para a professora a cópia da atividade era fundamental para que as crianças alcançassem aprovação nas avaliações que se aproximavam. Em vista disso, encontrar as crianças distraídas, sem copiar, não foi algo que a agradou, deixando isso claro ao alterar seu tom de voz e proferir ameaças e intimidações, como fez principalmente com José.

A atitude da professora fez com que se instaurasse na classe silêncio total, as crianças pareciam assustadas com a fala da professora, principalmente quando colocou José frente a uma situação de constrangimento. Copiavam apressadas, repetindo inúmeras vezes o movimento de olhar para a lousa e depois para seu caderno. Era evidente o receio de ser o próximo indicado pela professora para responder a uma pergunta.

Finalmente aquele momento constrangedor que a professora criava ali, como resultado de sua decepção pelo abandono da cópia pelas crianças, chegou ao fim quando ela, ainda com o semblante exaltando antipatia, retorna a sua cadeira, senta e pouco tempo depois começa a receber os alunos que a procuravam para tirar dúvidas em relação à atividade. Quando as crianças começaram a se aglomerar ao seu redor, ela levantou e pediu que todos sentassem em seus lugares, e, em seguida, na sua fala, expôs uma questão trazida pelas crianças: “*Gente, o que é uma monarquia? Tem muita gente vindo aqui me perguntar isso, sendo que eu já expliquei, já fizemos exercício, tem no caderno de vocês, no assunto [...]*”. Diante da pergunta, as crianças se olharam, olharam para a professora, mas nada responderam.

A professora insiste com a indagação, mas desta vez aponta um aluno: “*Marco, o que é uma monarquia? Eu já expliquei antes [...]*”, enfatiza a professora. Com a voz

trêmula, quase gaguejando, Marco respondeu: “*É um grupo de*” (pausa). “*Ah! eu esqueci professora*”. Enquanto isso, Marcos pegou seu caderno, desfolhou até encontrar a página em que o assunto estava copiado, fez rapidamente uma leitura com a voz inaudível e logo tentou reproduzir, mas sua fala trazia dúvidas: “*É um grupo de pessoas, o governador e o rei?*”. “*Não é isso! Vamos, quem sabe responder?*”, disse a professora, perguntando mais uma vez. E Marcos novamente tenta responder: “*É um grupo de imperador*”. A professora apenas balança a cabeça em sinal negativo sobre a resposta de Marcos. Pouco tempo depois, em meio às tentativas que iam surgindo, Maria um tanto entusiasmada responde: “*É um grupo de pessoas que governa*”. “*Vocês estão quase certos [...] falta só arrumar um pouco [...] Bom, monarquia é quando um país é governado por um imperador ou por um rei [...] prestem mais atenção! Agora vamos resolver as questões*”, determinou a professora, encerrando aquele momento.

A professora se direcionou para a lousa, leu as alternativas e perguntou se estavam certas ou erradas. Poucas crianças responderam. “*Só isso que resolveu? Hum... como sempre os outros ficam brincando né? [...]. Vê se pelo menos vocês copiam as respostas e, por favor, estudem em casa*”, disse a professora ao obter poucas participações da turma na resolução do exercício.

A professora transparecia sua decepção ao ouvir de poucas crianças as respostas das questões, pois ela esperava mais, visto que a aula tratava da revisão de um assunto que havia sido estudado antes.

Ao buscar a interação das crianças no momento em que resolvia as atividades na lousa perguntando sobre a veracidade das alternativas, a professora demonstrava que buscava com isso revelar o aprendizado do conteúdo pelos alunos. No entanto, talvez o silêncio da maioria não tenha para ela significado que a mediação do conhecimento histórico da “História do Brasil” a partir da prática do exercício mecanicista que realizara, pois acabara de produzir uma relação de pouco envolvimento pelo objeto do conhecimento, o que consequentemente poucos efeitos traziam para a formação humana daquelas crianças.

Afirmamos isso, pois o que se observara no dia a dia das aulas era a didática se repetindo, sem mostrar qualquer preocupação pelos efeitos que surtia mesmos estes sendo desagradáveis para a professora, pois isso ficava óbvio nas suas falas ou na sua atitude corporal, como aconteceu neste episódio descrito, que, irritada, expressou uma ordem carregada do sentimento de insatisfação: “*Só isso que resolveu? Hum, como sempre os outros ficam brincando né? Vê se pelo menos vocês copiam as respostas e, por favor, estudem em casa*”.

Com a primeira atividade resolvida, a professora dá continuidade ao exercício. Com o pincel na mão, divide a lousa em 03 (três) partes e no segundo espaço complementa a tarefa com mais questões, como exemplifica o quadro a seguir:

2° De acordo com seus conhecimentos responda:

- a) O que é uma república?
- b) Em que local ocorreu o ato da proclamação da república?
- c) Quem foi o primeiro presidente do Brasil

3° Ligue os fatos às datas correspondentes

Chegada da família real	1989
Independência do Brasil	1988
Abolição da escravatura	1808
Proclamação da república	1822

Como de costume, ao terminar de copiar na lousa, a professora volta a sentar em sua cadeira, aguarda alguns minutos, depois vai até algumas crianças com o intuito de verificar o andamento da cópia e a resolução da primeira questão. Enquanto olhava os cadernos dizia palavras, como: *“Vamos copie, não brinque, preste atenção, você está atrasado”*. E quando desfolhou o caderno de Isabel percebeu que nele não havia o conteúdo referente ao exercício que faziam. Então indaga: *“Cadê seu assunto Isabel?”*. *“Eu não trouxe”*, disse Isabel. *“Você não trouxe ou você não tem porque não copiou?”*, replicou a professora. O silêncio de Isabel para a professora acusava o que ela presumia com sua pergunta tendenciosa: *“Sabe o que é isso? É preguiça [...] tenho prestado atenção em você, só está brincando né, depois que não passar de ano, não diga que eu não avisei”*, disse a professora, expressando frustração pelo ocorrido. Isabel, em meio às palavras duras que ouvia, não escondia o constrangimento que vivia, pegou sua caneta, abaixou o rosto e iniciou um movimento com as mãos que indicava que estava escrevendo.

Após confirmar que todos haviam terminado de copiar, a professora anunciou que faria a correção da atividade, mas antes das respostas serem dadas, ela introduziu o assunto, centrando em fatores correspondentes à segunda questão. Em seguida, leu cada alternativa,

seguidas de suas respostas, solicitando que às crianças escrevessem em seus cadernos, pois estava quase na hora do intervalo.

Como disse a professora, o intervalo logo tocou, algumas crianças saíram para o momento, outras continuaram na sala fazendo a cópia das respostas da atividade.

A leitura do episódio permite destacarmos uma relação constituída a partir de ordens, obediências, apreensão e constrangimento, em que a professora assume o papel determinante sobre os alunos, impondo a cópia, exercício de repetição e memorização de um conteúdo fundamental para a aprovação da criança, segundo ela, cessando qualquer possibilidade de expressão e criatividade a partir do contato com o conhecimento científico.

Ora, diante disso, é pertinente que surjam questionamentos do tipo: Se a criança é submetida a situações de submissão, vergonha, medo e cobrança, que tipo de relação ela desenvolve com o objeto do conhecimento que está tendo contato? Que significado a cópia daquela atividade pode trazer à sua formação para constituição de sua subjetividade? O objetivo desta pedagogia seria somente levar à criança ao alcance de notas, decorando o assunto para responder às questões que provavelmente estariam presentes na avaliação?

A professora dá ordens e envergonha as crianças, que silenciam e obedecem. Do ponto de vista vigotskiano essa atitude evidenciada no momento em que a professora entra na sala e desconstrói a diversão que as crianças viviam, principalmente através de ameaças, corresponde a uma relação hierárquica delimitada e autoritária que, portanto, reacende marcas de uma pedagogia ultrapassada que coloca o aluno como sujeito passivo, enquanto o professor se torna o agente de poder, detentor de todo saber acumulado, não podendo ser contrariado.

“*O que é uma monarquia?*”, “*Quem proclamou a república?*”, perguntou a professora às crianças, que por sua vez não souberam responder. “*Monarquia é quando um país é governado por um imperador ou por um rei*”, “*Foi Deodoro da Fonseca, no dia 15 de novembro de 1889[...]*”, respondeu a professora.

Como se observa, a professora expõe informações conceituais que dizem respeito à história do Brasil, definindo um padrão de aprendizagem de conhecimento científico que acontece dentro de um processo de retenção de dados pela memória, seguido da reprodução pelo aluno do que foi dito. Uma prática que nega a consciência do aluno, isto é seu pensamento, sua percepção, nega, portanto, para seu próprio processo de ensino que o aluno é um sujeito pensante, tomando-o apenas como um mero reprodutor de ideias, apenas capaz de memorizar o conteúdo, tendo esses requisitos como imprescindível no sucesso escolar, o que conseqüentemente acaba transformando o conhecimento em um objeto descartável para

a criança que consegue uma boa nota e depois a descarta por não trazer outros efeitos para si.

A professora, portanto, utiliza de uma didática que atribui aos conceitos científicos um sentido de mero instrumento de obtenção de notas pela reprodução. Sendo assim, está longe de possibilitar à criança uma relação mais intensa, satisfatória e significativa sobre o objeto do conhecimento, capaz de levá-la a compreender e reconhecê-lo para além da sala de aula, como parte da realidade, e agora de sua história.

Diante disso, é possível considerar que a principal finalidade da atividade desenvolvida pela professora é, sobretudo, preparar o aluno para passar por um processo avaliativo que medirá sua capacidade de gravar o conteúdo, o que implicará em um resultado que poderá ou não o aprovar.

Não basta copiar, decorar e ser aprovado nas avaliações, esses não são fatores decisivos para que a criança venha a se apropriar do conhecimento elaborado de modo que provoquem influências no desenvolvimento de sua consciência. Existem outros fatores responsáveis sendo o principal deles a qualidade do ensino, não basta ao indivíduo frequentar escolas, não lhe basta ter acesso a conceitos científicos para que seus processos internos de desenvolvimento sejam acionados, há que se ter acesso a uma situação de ensino adequada (SFORNI, 2010).

Vigotski (2004), quando pontua que o conhecimento para chegar à criança e mexer com suas estruturas psicológicas, modificar e ampliá-las precisa ser levado até ela por meio de experiências significativas, diversificadas que sejam capazes de propiciar condições para que o sujeito da aprendizagem venha a se apropriar dele. Levar a criança ao exercício da cópia, da repetição do objeto do conhecimento não favorece o desenvolvimento do cognitivo, pois se impossibilita uma relação significativa com o conhecimento cultural acumulado ao longo da história do homem.

Rego (1995), partindo do pensamento vigotskiano, observa que se o meio não desafiar, exigir e estimular o intelecto da criança, o processo de seu desenvolvimento poderá se atrasar ou mesmo não se completar, podendo não chegar à conquista de estágios mais elevados de raciocínio, ou seja, de pensamento intelectual, pois esta é uma conquista que depende não apenas do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere. O ensino verbalista, baseado na transmissão oral de conhecimentos por parte do professor, assim como as práticas espontaneístas que nada desafiam e influenciam a criança, são, de acordo com a perspectiva vigotskiana, infrutíferos e extremamente inadequados para os fins que cabe à escola tecer.

### 5.1.5 O cultural como ponto de partida

“Tomemos [...] o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (VIGOTSKI, 2005a, p. 32). Quando se reconhece a historicidade do aluno como ponto de partida para a introdução dos conhecimentos científicos se constrói um caminho possível de interesses. Neste sentido, a abordagem deste episódio fará uma análise pautada na necessidade de se introduzir os conceitos científicos articulados aos conceitos cotidianos, organizando o ensino a partir do aluno, de suas experiências e de sua realidade, uma vez que, com isso, se cria possivelmente um contexto de significação, levando o aluno constituir uma relação afetiva com o conhecimento.

Às 07h15min a professora entra na sala de aula. Junto a ela algumas crianças também chegam e aos poucos o ambiente vai sendo preenchido. Após todos estarem acomodados em seus lugares a professora dá um aviso às crianças:

*“Prestem atenção! Hoje nós vamos ver assunto novo de geografia, assunto de prova, então vou passar o conteúdo e depois nós vamos resolver, estejam dispostos a copiar, porque o assunto é um pouco extenso [...] copiem direitinho, e por favor evitem conversinhas para não ficarem atrasados”.*

Finalizando o momento de aviso, a professora ordena que as crianças abram os cadernos na matéria de geografia, pois dará início à transcrição do assunto na lousa. As crianças ao ouvirem a professora, abriram seus cadernos e assim que ela iniciou a escrita, silenciaram e dedicaram-se ao exercício da cópia.

Apresentamos o conteúdo “Meio de comunicação” reproduzido pela professora:

Escola: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

Aluno \_\_\_\_\_ série

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assunto: Meios de Comunicação

Meios de comunicação são instrumentos de comunicação que nos auxiliam a receber ou transmitir informações.

Ao longo da história, o homem sempre desenvolveu formas para se comunicar: sinais de desenhos, cartas criação de alguns objetos, etc.

Com o desenvolvimento tecnológico foi criado o telegrafo. Em seguida, outros meios de comunicação foram inventados: telefone, Orelhão, rádio, televisão celular, internet...

Esta permite que a informação seja obtida com extrema rapidez e facilidade. Outro avanço é a realização de cursos a distâncias que podem ser realizados através do computador.

Os meios de comunicação também são essenciais para realização de atividades de monetização financeira. Portanto, sempre tiveram presentes na vida do homem, sendo essenciais para a difusão das informações (jornais, revistas, televisão, etc.) para as atividades econômicas.

Em meio ao processo da escrita exposto na lousa pela professora, e no caderno pelas crianças, surge um diálogo entre João, José e Marco. Os três discutiam sobre os possíveis presentes que esperavam de natal. No entanto, a conversa que até o momento não incomodava, acabou ganhando uma proporção que alcançara os ouvidos da professora, fazendo-a parar de copiar, olhar para os alunos, identificá-los e chamar suas atenções para cessarem a conversa e atentarem-se a atividade *“José, Marco e João, parem com essa conversa, tratem de copiar, depois estão atrasados”*. Intimidados, os meninos encerraram o assunto e voltaram seus olhares para a lousa, continuando a escrever.

A lousa começa a ser preenchida, as crianças demonstram exaustão, percebi que algumas pararam de escrever por alguns instantes, talvez para descansar as mãos, em outros momentos as conversas voltavam à tona, mas sempre sendo interrompidas pela professora que os exigira a todo momento concentração para a realização da escrita.

A professora, ao terminar de escrever o texto, sentou-se em sua cadeira, aguardava aproximadamente 15min. e retorna até à lousa para ler o texto e explicar o conteúdo dizendo:

*“Muito bem, quem ainda não terminou de copiar dá uma parada para prestar atenção pra mim, vou ler o texto e depois explicar o assunto, porque não quero depois ouvir ninguém dizer que não entendeu”*. As crianças, aos poucos, iam parando de escrever, abaixaram as canetas, os lápis e fixam seus olhares para a professora, que deu início à leitura.

A professora leu o texto e em seguida buscou explorar seu conteúdo a partir de perguntas para as crianças: *“O que vocês entenderam, perceberam o que o texto nós fala... hum?”*. [pausa] *“Fala dos meios de comunicação”*, respondeu Maria. *“Exatamente, fala sobre os meios de comunicação, não é isso?”*, indaga a professora. *“Sim”*, responderam unissonante as crianças. *“O que mais vocês podem me falar sobre o texto?”*. A professora não obteve mais respostas, apenas silêncio e olhares negados. Percebendo que ali se instaurava uma reação de incompreensão sobre o objeto dado com a leitura do texto, a professora resolveu relê-lo. *“Vou ler de novo pra vocês verem, mas dessa vez prestem atenção”*.

Enquanto a professora lia, as crianças pareciam estar atentas, ouviam, não conversavam ou manifestavam qualquer outro comportamento que fosse capaz de levar a compreendê-los como um ato de desatenção.

Assim que termina a leitura, a professora pergunta: *“Entenderam agora?”*. *“Sim!”*, responderam as crianças. *“Então, já que vocês já sabem o que são os meios de comunicação e sua importância para nossa vida, eu quero que vocês me falem alguns meios de comunicação que estão presente no texto, como por exemplo, o telegrama, mas eu quero outros, não quero que repitam esse que eu falei”*. Kátia, uma aluna tímida e introspectiva, que poucas vezes manifestara sua opinião nas aulas, respondeu à professora: *“Orelhão!”*. *“Orelhão... que mais?”*, questionou a professora. Logo em seguida Luan respondeu: *“Rádio!”*. Maria disputando espaço com José bradou: *“Internet!”*. Na sequência José disse: *“Televisão!”*. E, por fim, Paula afirma: *“Telefone!”*.

A professora, concordando com o que ouvia, repetia cada fala que vinha dos alunos. E assim que cessavam as vozes das crianças, ela fez mais um questionamento: *“Vocês sabem o que é um orelhão?”*. *“Sim!”*, responderam as crianças em um só coro após a pergunta. Eduardo explicou de uma forma bem-humorada o que vinha ser um orelhão: *“É um tipo de telefone bem grande, mas não é uma orelha grande, eu sei que vocês pensavam*

*que era isso” (risos). A expressão usada por Eduardo levou todos a instantes de animação, marcado por risos e falas. Professora Rosa, atropelando a situação, continuou dizendo: “Pois é, o orelhão é uma espécie de telefone, que a gente quase não vê mais. Outro meio de comunicação é a internet que hoje em dia é o meio de comunicação mais utilizado por nós, pois ela permite **nos** comunicarmos pelas redes sociais, e olha só ajuda até na monetização financeira. Agora é aquela coisa, a internet ela pode ser usada pra mais o que? Vocês podem me responder?”. Ao fim da fala da professora, imediatamente Marcos respondeu: “Pra estudar professora!”. “Isso, pra estudar, tem até universidades que funcionam à distância, por meio da internet [...]”.*

Como podemos perceber a situação construída a partir da leitura do texto, poderia ter proporcionado para as crianças um contato agradável com o conhecimento científico “Meios de Comunicação”. Poderia, além disso, ser um instrumento importante para a construção do hábito de ler, ouvir e compreender, constituir sentidos, etc., pois o texto sugere um tema muito presente na vida cotidiana da criança.

Do ponto de vista da questão que buscamos compreender, é importante ressaltar a dimensão que o entrelaçamento entre os conhecimentos cotidianos aos conhecimentos científicos pode alcançar na formação do aluno, pois quando se aproveita esses aspectos, ligados a sua vida pessoal produz-se correntes de significados e sentidos, os quais afetam os sujeitos de diferentes formas: afetivo, cognitivo, emocional, físico, etc.

O professor, ao trabalhar partindo desta perspectiva, estará atribuindo mais significado ao que se escreve e lê. Além disso, guiará o sujeito à elaboração de sentidos sobre o objeto, pois “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).

Finalizando o momento provocado pela leitura do texto, a professora ordena que as crianças abram os cadernos na matéria de geografia, pois dará início à escrita do assunto escrito na lousa. As crianças, ao ouvirem a professora, abriram seus cadernos e assim que ela iniciou a escrita, silenciaram e dedicaram-se ao exercício da cópia.

A seguir apresentamos o conteúdo sobre meios de comunicação transcritos na lousa:

### ATIVIDADE

1º) Responda, de acordo com o texto:

a) Os meios de comunicação são instrumentos que auxiliam a?

\_\_\_\_\_

b) Que formas de comunicação o homem desenvolveu ao longo da história?

\_\_\_\_\_

c) Com o desenvolvimento tecnológico que instrumentos de comunicação foram criados?

\_\_\_\_\_

d) Quais os principais meios de difusão de informações?

\_\_\_\_\_

2º Marque a resposta correta. A tecnologia trouxe o avanço e facilidade da informação.

Marque dois desses avanços:

a- ( ) cursos à distância

b- ( ) aumento da população

c- ( ) saúde

d- ( ) atividades econômicas

Quando as crianças terminaram a leitura do texto, iniciaram a resolução da atividade. Maria, era uma das crianças tentando compreender os comandos das questões: *“Professora, não entendi essa questão”*, pergunta à professora. *“Veja bem, quando eu falo: responda de acordo com o texto, significa que é preciso compreender o texto para conseguir a resposta”*, respondeu a professora, ao explicar a Maria como proceder na resolução da atividade. Maria, sem dizer nada, parecia refletir sobre a fala da professora, olhava para a lousa e com a voz sutil fez uma breve leitura do conteúdo e logo chegou a um entendimento *“Ah! entendi, é muito fácil, as respostas estão todas no texto”* (risos), expressou Maria. *“Agora que sabe? Eu já sei há muito tempo?”*, disse Paula. Diante da conclusão das alunas, professora Rosa exaltou a importância de acompanhar a leitura do texto: *“Pois é, tá a importância de ler o texto, se não ler fica difícil resolver”*.

Dito isso, as crianças concentraram-se em resolver as questões. Iam e vinham a todo instante, isto é, levantavam-se de suas carteiras para esclarecer dúvidas com a professora e retornavam a seus lugares. Esse foi o cenário que se repetiu por um longo tempo, até que a professora decidiu que era hora de resolver a atividade na lousa. As respostas foram

expostas, abaixo de cada alternativa, marcando com um “x” as alternativas corretas. As crianças que ainda não haviam terminado aproveitaram para copiá-las, finalizando-se assim aquela aula.

Como vimos, o episódio retratou o recorte de uma aula de geografia que teve como tema de estudo “Os meios de comunicação” ressaltando, a partir da exposição do conteúdo, o avanço da tecnologia e, por conseguinte, o surgimento de novos meios de comunicação. O assunto em questão é algo que facilmente podemos identificar em nossas relações cotidianas, em quase todas nossas ações, em casa, no trabalho, na escola, etc. Faz parte da vida de qualquer ser humano, sejam eles adultos, crianças ou idosos, homens ou mulheres.

Diante de tais fatos que marcam a vida do homem do século XXI, é possível afirmamos que o conteúdo “Meios de Comunicação” é algo que está presente na vida de qualquer criança, pois ela, enquanto membro de uma sociedade imersa em relações de comunicação sejam por meios tecnológicos ou simplesmente por outras formas de linguagem, acumula, desde cedo, experiências que vão de encontro com o tema da aula. Sendo assim, seria pertinente ponderarmos uma situação favorável para que o conteúdo fosse trabalhado a partir da vivência da criança, o que propiciaria uma relação mais afetiva e significativa com o conhecimento.

No entanto, o conteúdo “Meios de Comunicação” foi apresentado às crianças como algo distante de suas experiências, fora de um contexto de significação e transmitido de uma maneira estática, não houve um diálogo aprofundado sobre a temática, com a devida problematização, sistematização e significação do objeto dado. Houve mais uma aula marcada pela cópia e pela reprodução de conceitos expostos dogmaticamente.

A priori, a leitura de um poema, restrito a encontrar palavras que correspondessem a um meio de comunicação, em seguida a cópia exaustiva do conteúdo transcrito na lousa e para finalizar a resolução da atividade, o qual se esperava preencher as lacunas com respostas retiradas diretamente do texto. Diante disso, evidenciamos novamente o processo de uma pedagogia preocupada sobretudo com o conteúdo, ao invés de focar na realidade do aluno, que nessa ótica permaneceu o mero receptor, a ele cabendo aceitar as ideias e tomá-las como verdadeiras.

Logo, as análises apontam que a questão da problematização, da significação e do reconhecimento do aluno enquanto sujeito histórico e cultural não se mostrou presente na didática percebida naquele contexto escolar, algo que consideramos fundamental na aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, levando em conta a teoria histórico cultural.

Tendo em vista que, ao chegar à escola, a criança encontra um mundo novo, completamente diferente de tudo que ela tem ao lado de seus familiares, vizinhos e amigos, é necessário que nesse novo contexto se depare com possibilidades de aprendizado que proporcionem condições de reelaborar os conhecimentos dominados e elaborar outros mais sofisticados, iniciando uma nova relação com os aspectos cognitivos, com o mundo e consigo mesma.

Vigotski (2007) ressalta que é dever da escola preocupar-se em oferecer às crianças meios favoráveis que tornem possível sua constituição enquanto sujeito esclarecido, crítico e consciente da realidade em que vive. É preciso, pontua o estudioso, considerar no processo de ensino e aprendizagem, o aluno real, suas experiências e vivências, isto é, os conhecimentos que constituiu nas relações extraescolares e mesmo aqueles conceitos que a escola lhe permitiu formar até então, pois estes são produtos culturais que refletem positivamente na sala de aula e na apropriação do conhecimento.

A criança, antes de frequentar a escola, desde os primeiros momentos de vida, começa a fazer parte de um mundo constituído de significações que foram sendo formados pelas gerações que a precederam em determinado momento histórico, pois ela “não nasce em um mundo “natural”, ela nasce em um mundo humano”. Conforme começa a vivenciá-lo e a se relacionar socialmente com o meio e com as práticas culturais desenvolvidas historicamente, internaliza os significados no seu campo psíquico e, quando se sente segura, expressa-os de acordo com os sentidos que constituiu sobre eles (FONTANA, 1997, p. 57).

Partindo do ponto de vista de Vigotski, Rego (1995) contribui nesta discussão pontuando que desde muito pequena, através da interação com o meio físico e social, a criança realiza uma série de aprendizados; e no seu cotidiano, observa, experimenta, imita e recebe instruções das pessoas mais experientes da sua cultura, aprende a fazer perguntas e a obter respostas para uma série de inquietações surgidas. Como membro de um grupo sociocultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural disponível, conceitos, valores, ideias, objetos, concepção de mundo etc.

Assim, a criança traz para dentro da sala de aula toda experiência que adquiriu em meio às relações sociais que vive diariamente. Em decorrência disso, é imprescindível que na escola o professor considere fundamental na elaboração das práticas pedagógicas os conceitos espontâneos que o aluno constitui em seu processo formativo além dos muros da instituição escolar, pois, como aponta a abordagem histórico cultural, partir daquilo que a criança adquiriu, significa transmitir o saber científico de forma mais simples, sistemático e significativo para o aluno.

Essa compreensão que Vigotski (2005b) tem acerca das experiências cotidianas como um movimento favorável de envolvimento e participação do sujeito da aprendizagem com o conhecimento cultural científico é imprescindível para que a criança desperte, entre outros aspectos, a compreensão da realidade dentro da complexidade que ela oculta, haja vista que ocorrem mudanças estruturais em seus aspectos mentais superiores.

Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio pelo qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas de pensamento. [...] Ao operar com conceitos espontâneos, a criança não está consciente deles, pois sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere, nunca no próprio pensamento” (VYGOTSKY, 2005b, p. 115).

Apenas a experiência cotidiana não permite a criança tomar consciência de seus próprios sistemas psíquicos. Ao “transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente” (VIGOTSKI, 2005b, p. 108).

É, portanto, só a partir da presença dos conhecimentos científicos que esses processos serão ativados e acionarão outras estruturas mais complexas do pensamento agindo de modo ascendente, isto é, do particular para o geral (conceito espontâneo).

Sfornia (2010), estudiosa da abordagem histórico cultural, ressalta que esses conhecimentos espontâneos quando levados para a sala de aula, somente farão sentido se transformados em problemas de aprendizagem, o qual ultrapassará objetivos que buscam uma resposta única, igualmente concreta e prática, estendendo-se ao desenvolvimento de uma relação teórica com o fenômeno em pauta. Isso implica ações mentais com base nos conceitos científicos envolvidos, ações relacionadas à abstração e à generalização dos aspectos essenciais do problema particular apresentado.

Nessas condições, os conceitos espontâneos vão abrindo caminhos para os conceitos científicos, contextualizando a interação da criança com o conhecimento que é concebido a ela na escola. Isso faz com que o conhecimento elaborado modifique e amplie a compreensão da criança sobre os objetos que chegam à sua percepção, formando novos conceitos que passam a integrar sua bagagem cultural, em um processo contínuo que move sua subjetividade, a partir do sentido que o indivíduo constitui sobre o objeto.

À medida que se busca o conhecimento cotidiano como ponto de partida no processo ensino-aprendizagem, amplia-se as possibilidades do diálogo, da participação ativo-interativa da criança, criando-se, além disso, um maior envolvimento afetivo para a apreensão do conhecimento científico.

No contexto da observação do episódio em questão, nos trechos: “*Ah! entendi, é muito fácil, as respostas estão todas no texto* (risos)”, expresso por Maria; e “*Pois é taí a importância de ler o texto, se não ler fica difícil resolver*”, ressaltado pela professora Rosa, percebemos que o conhecimento científico que norteava aquela aula era conduzido a partir de uma relação direta, técnica, em que se apresentavam para a criança conceitos históricos pelo exercício da reprodução objetiva do conteúdo que constituía o texto “Meios de Comunicação”, bloqueando qualquer possibilidade que viesse a tornar possível aproximar o conhecimento para perto do aluno, isto é, sistematizá-lo a conhecimentos prévios.

Diante disso, surge o seguinte questionamento: Por que então, ignorar, silenciar nas dinâmicas do ensino a historicidade do sujeito/aluno, se ao fazermos isso estamos optando por uma concepção de ensino que não influencia substancialmente no desenvolvimento do aluno?

Vigotski (2001) critica o ensino que concebe a apropriação dos conceitos de forma pronta e acabada, isto é, que prioriza a assimilação de um novo conceito a partir da repetição por parte do aluno. O autor ressalta que em qualquer nível de aprendizagem que a criança se encontre a formação de um conceito envolve sempre processos de generalização, assim a assimilação de um conceito não pode acontecer apenas dentro de um contexto de absorção de palavras que trazem definições exatas, pois essa prática se constitui como uma aprendizagem vazia, que proporciona acima de tudo a aquisição de esquemas verbais mortos e sem significado.

Desta forma, a aprendizagem efetiva dos conceitos científicos exige mais que meras situações de memorização e repetição; exige, sobretudo, uma concepção que estabeleça uma relação direta com os conhecimentos de mundo que cada criança desenvolve em outros meios sociais.

Para Sforni (2010), a expectativa de que o estudante realize ações mentais, que prioritariamente, possibilite-o a realizar ações práticas com o conteúdo escolar científico revela-se como uma concepção de formação consciente ou inconscientemente, assumida pelo professor.

São, portanto, os meios dados pelo professor nas interações em sala de aula que permitirão, ou não, que a criança constitua sentidos sobre o conhecimento elaborado que tem contato na escola. Como diz Vigotski (2001), a criança passa a operar conscientemente sobre os conceitos sistematizados quando o professor a fornece uma base propícia a isso, base essa que entre outras coisas dizem necessariamente respeito à organização de uma

prática pedagógica direcionada para sujeitos reais, concretos, vivos, produtos de relações sociais que nascem sob a cultura histórica de um povo.

### 5.1.6 Individualidades e aprendizagens

Muitas possibilidades de análise temos no episódio narrado a seguir. Contudo queremos dar atenção à questão da aprendizagem individual, mais precisamente na organização do trabalho didático para com a singularidade do aluno, isto é, para o respeito às diferenças, às habilidades e às dificuldades que cada criança apresenta, pois isso implica em incidir processos afetivos na relação com os conhecimentos científicos e, portanto, contribui significativamente na constituição de subjetividades.

Sexta-feira, aula de ensino religioso. As crianças lentamente vão chegando e ocupando seus lugares. Às 7h30min nenhum aluno mais chega, são ao todo 19 crianças. Professora Rosa está em sua cadeira e concentrada organiza os materiais. Enquanto isso, o ambiente está agitado, os alunos interagem entre si, conversam, riem, brincam etc. Mas há também outros sossegados, sentados em suas carteiras.

Nos primeiros momentos de aula, as crianças foram levadas até à sala ao lado, na turma do 4º ano B, para compartilharem a leitura visual de dois vídeos cujos temas refletiam sobre boas condutas sociais<sup>28</sup>.

Assim que terminaram de assistir aos vídeos, retornaram para a sala e imediatamente a professora pediu que pegassem seus cadernos para começar a atividade: *“Agora nós vamos fazer a atividade que falei pra vocês e assim que acabarmos iremos sair”*. No início da aula um aviso foi dado, era sobre a programação daquele dia. Primeiro assistir aos vídeos, na sequência, retorno à sala para realizar uma atividade que culminaria com a saída dos alunos.

As crianças ainda estavam agitadas em decorrência da movimentação causada pelos vídeos que haviam assistido, mas assim que a professora se virou para a lousa e iniciou a escrita os ânimos foram se acalmando, dando lugar à concentração e ao silêncio. Vez ou outra se ouvia alguns murmurinhos, vindo de algumas crianças, o que despertava a atenção da professora que rapidamente tentava impedir que as conversas ganhassem espaço. Falava

---

<sup>28</sup> É de suma importância enfatizar que a atividade desenvolvida a partir da exposição dos vídeos ocorreu ainda quando compartilhavam o espaço da sala de aula do 4º ano B, pois como podemos observar no episódio descrito há um recorte que suprime este momento, o intuito disto é dar visibilidade às relações que estão diretamente relacionadas à prática pedagógica desenvolvida com a turma do 4º A, em que a pesquisa acontece, haja vista que os professores responsáveis pelas turmas trabalharam em coletividade.

para atentarem para a cópia do texto que vinha escrevendo na lousa: “*Copiem rápido, não conversem, quanto mais rápido terminarem, mais cedo vamos sair*”, alertava a professora.

Visualizemos o poema “Os talentos”.

<p style="text-align: center;"><b>Os talentos</b></p> <p>Quem ganhou cinco talentos. Quem ganhou dois talentos. Quem ganhou um talento. Quem Ganhou de Deus nosso senhor.</p> <p>Talento é para hoje, é para toda hora. Talento é trabalho para se fazer. Talento agente não joga fora. Talento não é para se esconder.</p> <p>Talento é para multiplicar. Talento é para desenvolver. Talento é para agradecer. Com alegria de viver.</p>
--

Ao terminar de copiar, a professora auxiliava alguns alunos, principalmente os que apresentavam dificuldades na leitura e na escrita. Primeiro olhou no caderno de Keila e balançou a cabeça indicando um sinal de aprovação e prosseguiu até Igor, onde parou e ali ficou por alguns instantes: “*Não Igor, olhe só, você pulou uma linha*”, disse com um tom de advertência. “*Qual professora?*”, perguntou o menino. A professora andou até à lousa e apontou a linha que Igor havia suprimido: “*Vamos, apague essa duas e escreva aquela primeira antes. Preste atenção para não errar mais...*”. Em seguida, continuou visitando os demais alunos, acompanhando-os na conclusão da escrita.

Ao ter certeza de que todas as crianças haviam terminado de copiar o poema, a professora deu-lhes uma ordem: “*Quero todo mundo lendo bonito e bem alto*”. Como pediu a professora, as crianças soltaram a voz lendo o poema, acompanhando a professora que também participava da leitura. No entanto percebi que algumas crianças não participaram daquele momento, eram as mesmas que apresentam dificuldades tanto na escrita, quanto na leitura.

A ausência das vozes daquelas crianças parecia ter sido sanada para a professora por aquele lindo coro que se ouvia, afagando qualquer dificuldade que pudesse representar o insucesso daquela atividade.

Observamos que, mesmo a condição de algumas crianças ainda ser de não alfabetizadas, a ordem de leitura do poema se estendeu para todos ali presentes. E ainda que essas crianças não tenham conseguido realizar a atividade, foi evidente a satisfação da professora, tendo em vista que a maior parte dos alunos cumpriu com êxito a leitura do poema. “*Muito bem!*” exclamou, ao mesmo tempo em que sorria revelando sua felicidade sobre o que acabara de presenciar, como resultado de sua pedagogia.

Imediatamente após a leitura, o poema foi descartado, sendo apagado pela professora, e em seguida substituído por outra atividade que trazia novamente o tema talentos. Em vista disso, parecia que o objetivo de trazer o poema “Os talentos” como um elemento pedagógico, consistiu primeiramente em promover uma introdução sobre um tema que mais à frente seria abordado, como também trabalhar o aperfeiçoamento técnico da escrita e da leitura, a partir da cópia e das vozes que soavam com perfeição as palavras que constituíam o poema. Desta maneira, treinar as crianças que dominam a leitura e a escrita era o que esperava a professora com a tarefa que desenvolvia, reproduzindo um texto aparentemente sem significados para a formação dos alunos.

É curioso o fato de que, mesmo consciente de que na sua classe há 05 (cinco) crianças com sérias dificuldades no que tange à alfabetização e ao letramento, uma atividade como esta tenha sido pensada como meio de aprendizagem. Considerando que a professora conhece a condição de seus alunos, o desenvolvimento da leitura “coletiva” do poema tornou-se um fazer excludente principalmente para as crianças não leitoras.

A escola, por ser um espaço sociocultural, precisa colocar a diversidade como base do processo de ensino e aprendizagem e não como um fator responsável pela exclusão do aluno. A professora, ao negar a esses alunos espaços dentro de sua pedagogia, gera consequentemente uma relação de segregação entre os sujeitos, centro do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, dentro de uma perspectiva vigotskiana, se desrespeitou a individualidade das crianças colocando-as frente a uma tarefa que ainda não são capazes de realizar, contrariando o princípio de que “o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança<sup>29</sup>” (VIGOTSKI, 2007. p. 95).

O fato é que suas não aprendizagens foram expostas, diminuindo-as perante seus colegas. Como consequência podemos esperar dessas crianças o isolamento, por parte de

---

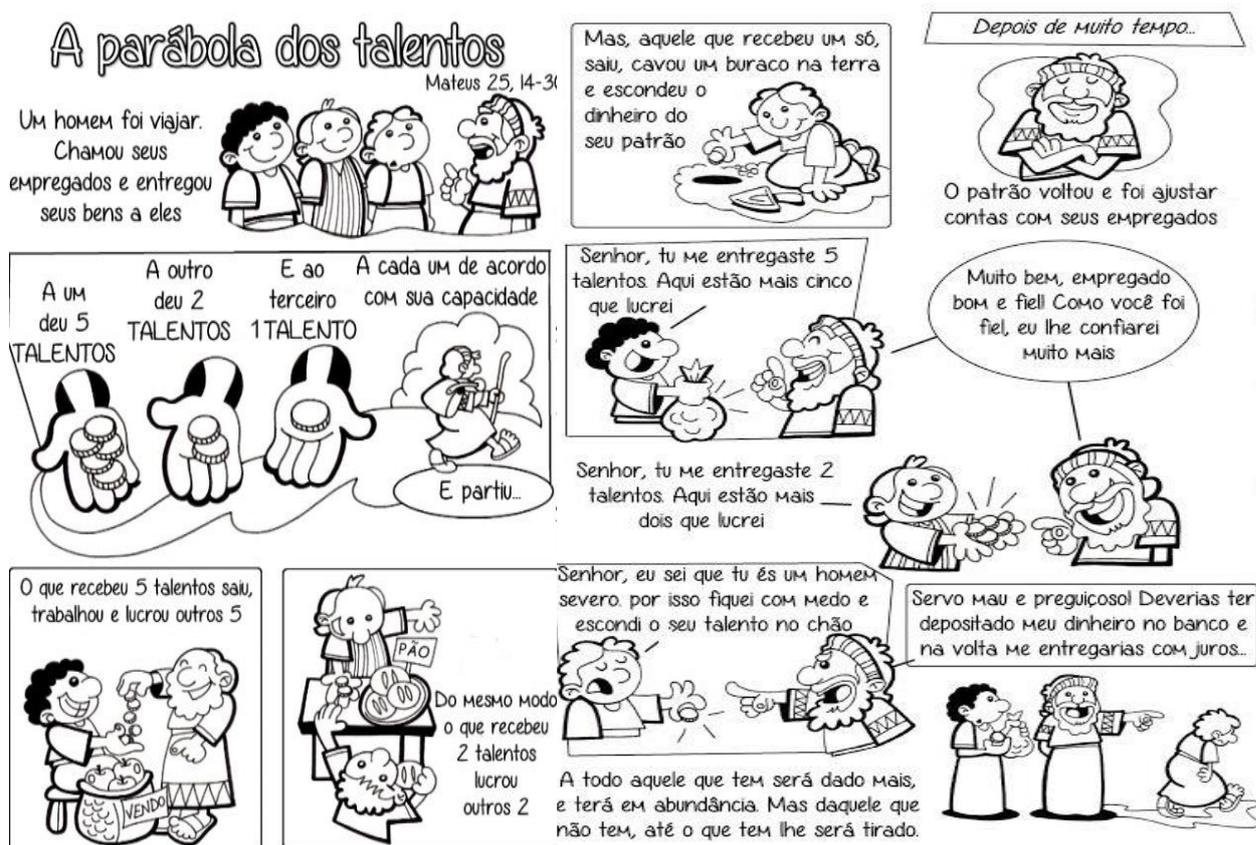
<sup>29</sup> A seção teórica subseção 3.2.1 A relação entre aprendizagem e desenvolvimento: Zona de Desenvolvimento Proximal, traz importantes considerações sobre o nível de desenvolvimento pelos quais a criança perpassa no processo de seu desenvolvimento, sendo assim, torna-se imprescindível atenção neste aspecto para análise deste episódio.

seus colegas, ou delas mesmas, além de desinteresse pelo estudo e, portanto, maiores dificuldades na aprendizagem.

A aula prosseguiu, e mais distante da realidade dos alunos a didática se tornou. Como ressaltado anteriormente, ao fim da leitura, ainda enquanto apaga o poema da lousa, a professora logo dá início a outro momento.

Em direção a sua mesa a professora seguiu, pegou sua bolsa e de lá retirou algumas folhas de papel e saiu distribuindo a cada criança uma cópia daquele material, o qual se tratava de uma parábola bíblica: “A parábola dos talentos”, retratada a partir do gênero textual “histórias em quadrinhos”.

Enquanto entregava as folhas de papel explicava: “Agora vamos fazer a leitura de uma parábola...”. A seguir, vemos a parábola recebida pelas crianças:



**Fonte:** Texto cedido do acervo da professora Rosa, que serviu como proposta de leitura e análise textuais.

As crianças receberam o material, recortaram e colaram em seus cadernos. Posteriormente a professora explicou como seria a dinâmica da leitura. Em um primeiro momento deveria acontecer à leitura individual da parábola, a professora escolheria

sequencialmente alguns alunos para realizarem a leitura de uma tirinha que constituía a parábola, em seguida faziam uma leitura coletiva.

Feita a explicação, a professora começou a andar de um lado para o outro, parecia querer instaurar um clima de mistério antes de apontar quem seria o primeiro a ler, mas antes que ela fizesse isso, ouviu-se uma voz, a qual implorava para ser selecionada: “*Eu, eu, professora, deixa eu começar!*”. Era Maria, uma menina que vinha me deixando registros de uma aluna participativa, dedicada e muito esperta.

A professora autorizou que Maria realizasse a leitura. A aluna leu a primeira tirinha, “*A parábola dos talentos. Um homem foi viajar. Chamou seus empregados e entregou seus bens a eles*”. Assim que terminou, olhou para a professora, sorriu e perguntou, transparecendo estar desapontada pela rápida leitura: “*Só um desse pra ler?*”. A professora confirmou que sim e, em seguida, outros alunos foram sendo escolhidos para continuar a atividade.

Observei que, depois de Maria, a professora indicava para fazer a leitura apenas às crianças com dificuldades nas habilidades leitoras. Por esse motivo, a leitura dos quadrinhos se tornou uma atividade demorada, apesar de o texto ser pequeno, visto que os alunos selecionados pela professora não conseguiam ler, tensos sussurravam baixinho, não se escutava o que diziam, parecia que tentavam a partir de um grande esforço soletrar as palavras que estavam diante de seus olhos. Muito sofrimento transparecia em seus rostinhos frente à ordem da professora que os exigia algo fora de seus alcances.

Keila foi uma das alunas com dificuldades na leitura e sua tarefa era ler uma parte da parábola. “*Agora leia você Keila, o terceiro quadrinho, da primeira folha*”, disse a professora apontando com o dedo para a tirinha a qual se referia. E ao ouvir seu nome, seguido de uma ordem, que no momento até então era impossível de ser cumprida, pelo fato de ainda estar em um estágio inicial da aprendizagem da leitura, Keila reagiu perguntando: “*Eu professora?*”, revelando uma atitude impulsiva, mal pensada, perante à situação que estava sendo sujeita. “*Sim, você mesma!*”. A confirmação vinda da professora, levou Keila a sofrer uma mudança brusca de comportamento, espelhado em um conjunto de emoções que transparecia nervosismo e temor.

Com a cabeça baixa, sob seu material, em uma tentativa frustrada esforçou-se, buscando soletrar a frase: “*O que recebeu 5 talentos, saiu, trabalhou e lucrou outros 5*”. Seus atos refletiam o quanto Keila vivia uma situação tensa, movimentava seu corpo, contorcendo-se toda, como se aqueles movimentos pudessem ajudá-la a enfrentar tamanho sofrimento que a atividade parecia lhe causar. Era visível sua boca mexendo, mas nada de

concreto se ouvia. A seu lado, o máximo que escutara era o gaguejar sucessivo de sua voz que repetia uma única sílaba.

A professora, percebendo que não havia leitura nenhuma sendo realizada, interrompeu Keila, e logo apontou outra criança para “fazer a leitura”. Mais uma vez uma criança com dificuldade de leitura foi escolhida. Como era de se esperar, a mesma cena de Keila se presenciou novamente, até que a professora resolveu indicar outras crianças, desta vez com domínio na leitura para continuar do ponto em que Maria havia parado. A leitura foi acontecendo, certamente como imaginou a professora.

Nesse primeiro momento de leitura individual, como chamou a professora, apenas algumas crianças participaram da atividade, visto que a parábola está dividida em 10 (dez) partes e o número de alunos presentes na aula era maior. Talvez na tentativa de propiciar a participação de “todos”, a professora pediu a leitura coletiva da parábola. Obviamente que a inclusão de todos não existiu, por ser uma tarefa possível apenas aos que dominavam a leitura.

Ao fim da leitura, a professora parabenizou as crianças e imediatamente explorou a compreensão da parábola, vejamos:

*“Muito bem! Agora quero saber de vocês o que entenderam, o que essa parábola quer nós dizer quando fala de talentos? Quero que falem pra mim!”.*

Ao fim de sua fala, a professora expressou gestualmente em seu rosto que aguardava uma resposta, mas por alguns segundos obteve apenas o silêncio das crianças, até que Maria se levantou de sua carteira, como se quisesse ser notada pronunciando-se com as seguintes palavras:

*“Professora, eu como vou muito à igreja conheço essa parábola, vou tentar explicar como eu entendi. Por exemplo, a Paula, ela canta muito bem, ela canta lá na Igreja, se por um acaso se ela não cantasse estaria enterrando o talento que Deus deu pra ela, por exemplo eu, se eu cantasse e ela não eu estaria duplicando meu talento e a Paula enterrando, foi isso que entendi”.*

Assim que terminou a explicação, Maria sentou-se novamente em sua carteira, demonstrando estar surpresa pelo que acabara de presenciar. A professora olhou sorrindo, parabenizou a menina e complementou sua fala:

*“Parabéns Maria, é isso mesmo. Na parábola dos talentos, o senhor representa Deus, ele nós dá talentos que não podemos desperdiçar, a cada um concede talentos de acordo com a capacidade que temos, se Paula canta, ela deve aprimorar seu talento, para*

*quem sabe um dia se tornar uma profissão, e não o enterrar, um dia ela pode se tornar uma cantora profissional, ganhando a vida com o dom que Deus deu a ela”.*

A professora continuou, buscava estabelecer um diálogo com a turma, a partir do tema que a parábola trazia, perguntava qual era o talento das outras crianças, o que gostavam de fazer, apontando para algum aluno em especial. Aos poucos as crianças foram participando da conversa, expressando suas habilidades e gostos.

O clima de tensão, que se instaurou durante muito tempo a partir principalmente da leitura individual, foi paulatinamente cessado. A conversa perdurou até que o sinal do intervalo tocasse, com a aula finalizada, pois haveria uma reunião de professores no segundo horário.

A abordagem pedagógica descrita neste episódio, no primeiro momento, em que ocorreu a leitura do poema “Os talentos” e quando houve a ordem para a leitura individual de trechos da parábola, revelam marcas de uma profissional que não propicia condições para um trabalho individualizado com as crianças que ainda não dominam a linguagem oral e escrita.

Como na parábola bíblica, a aula faz uma seleção com base nos talentos e nas capacidades de cada um, porém “muitos serão convidados, mas poucos serão acolhidos”. Maria tem capacidade e leu bem, tem direito a cinco talentos; Keila que gaguejou, não conseguiu ler, nada tem de talento, nada recebe apenas a imagem de uma aluna preguiçosa.

Ao exigir que as crianças façam leituras sem dominarem as letras, como aconteceu na segunda atividade [leitura da parábola], a professora submeteu as crianças a situações de constrangimento e vergonha; a situações emocionais de medo e nervoso.

Ora, quais as implicações para a constituição das crianças na vivência dessas situações? Selecionar aquelas crianças que não sabem ler para gaguejar um texto é uma atitude pedagógica correta, que promova o desenvolvimento da criança? A professora seleciona porque acredita que está ajudando essa criança, quando ela já sabe de antemão, que a criança não sabe ler? Se sabe, por que submete a criança a esse procedimento? Por que não planeja atividades que essas crianças possam desenvolver seus talentos e suas capacidades?

Muitas questões como essas se colocam a partir da narrativa deste episódio, as quais primeiramente implicam no desafio do professor de lidar com a individualidade de seus alunos, compreender e respeitar suas habilidades, bem como suas dificuldades, reconhecendo que cada criança se desenvolve no seu próprio tempo. Se o indivíduo, ao longo de seu crescimento, forma em meio a experiências concretas um plano individual, o

qual é manifestado na singularidade do pensar, na expressão de opiniões, de sentimentos e outros comportamentos, então necessariamente a aprendizagem escolar deve ser um processo individual, em que a didática precisa estar intrinsecamente associada ao aluno, tomando-o em sua totalidade, enquanto sujeito singular.

De acordo com os fundamentos da abordagem histórico-cultural, o nível de desenvolvimento intelectual que a criança vai alcançar dependerá dos modos como às relações com o conhecimento estão organizados. Ensinar todas as crianças da mesma forma, isto é, como se todos fossem iguais, não levando em conta suas individualidades, suas necessidades e potencialidades, significar criar barreiras que impossibilitem o contato e apropriação do sujeito pelo objeto do conhecimento. Neste sentido, organizar a prática de ensino de modo que contemple a individualidade da criança é imprescindível para o sucesso de sua aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (2004) duas questões se colocam diante do professor. A primeira delas é o estudo da individualidade, de todas as particularidades específicas de cada educando em particular; a segunda delas é o ajuste individual de todos os procedimentos de educação e interferência do meio social para cada uma delas, pois ignorar as diferenças é o maior equívoco da pedagogia e a sua premissa básica forçosamente requer a individualização, requer a definição consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno.

Em linhas gerais, a função do professor é observar e avaliar constantemente o nível de desenvolvimento real de aprendizagem da criança, reconhecê-la e, a partir disso, estabelecer linhas paralelas com seu desenvolvimento. Chega-se, assim, segundo Vigotski (2007), a um conhecimento muito maior da realidade do aluno.

Portanto, reconhecer a criança enquanto única é um princípio básico, capaz de propiciar uma relação significativa entre a criança e o objeto do conhecimento, além de gerar possibilidades de superação de muitas dificuldades, principalmente por trazer a criança para o centro do processo, levando-a a acreditar na sua capacidade de ir além daquilo que já se consolidou.

Para tanto, é primordial compreender o sujeito da aprendizagem partindo de imediato de sua história individual, buscando a partir disso, meios que favoreçam sua participação sociointerativa, de modo que o conhecimento disponível no ambiente da sala de aula provoque sensações interiores, incitando mudanças intelectuais e, conseqüentemente, seu desenvolvimento em diversas bases.

### 5.1.7 O professor e a zona de desenvolvimento proximal

Este episódio traz uma discussão sobre a potencialidade do reconhecimento do conceito vigotskiano sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal pelo professor na organização do ensino, sendo este um meio pelo qual é possível conhecer o aluno, o que pode fazer sozinho e o que realiza somente pelo apoio do outro (professor), ou seja, seu nível de desenvolvimento real e potencial.

Tendo em vista que esses processos direcionam o professor para, a partir da introdução do conhecimento científico operar em cada criança, atingindo sua subjetividade, o objetivo é aprofundar a dimensão da individualidade na aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Terça feira, aula de matemática, a turma estava com 20 crianças presentes, havia faltado apenas uma. A aula iniciou com conversas triviais, cotidianas e, em seguida, a professora pergunta se as crianças haviam feito o cabeçalho em casa. A maioria não fez. Então a professora, entre sermões, escreve-o na lousa e depois aguarda certo tempo para que façam a tarefa que parecia indispensável em sua prática.

Quando todas as crianças finalizaram a escrita do cabeçalho a professora se voltou para a lousa e começou a escrever. Ao mesmo tempo em que escrevia avisava determinando: *“Hoje é matemática, vamos estudar os números ordinais, copiem, não conversem para não fiquem atrasados”*.

Na lousa a professora rapidamente enumerara os números do 1º (primeiro) ao 21º (vigésimo primeiro), com suas respectivas formas de escrita romana. Observei que os números expressavam exatamente o número de alunos que formam a turma.

Vejamos o conteúdo exposto na lousa para cópia realizada pelos alunos:

Escola _____
Professora _____
Aluno _____
Série _____
Data ____/____/____
Assunto: Números Ordinais
1° Primeiro
2° Segundo
3° Terceiro
4° Quarto
5° Quinto
6° Sexta
7° Sétimo
8° Oitavo
9° Nono
10° Décimo
11° Décimo primeiro
12° Décimo segundo
13° Décimo terceiro
14° Décimo quarto
15° Décimo quinto
16° Décimo sexto
17° Décimo sétimo
18° Décimo oitavo
19° Décimo nono
20° Vigésimo
21° Vigésimo primeiro...

Assim que terminou de escrever, a professora Rosa esperou um tempo para que as crianças realizassem a cópia e nesse intervalo visitava alguns alunos. De um lado a outro, parava, olhava, corrigia e continuava, até chegar a João e constatar que o aluno não estava escrevendo:

*“Menino, mas você ainda nem começou a escrever! Vamos João, preste atenção pra cá e copia, fica brincando, ao invés de tá escrevendo [...] Vou ficar aqui do teu lado até você terminar”.*

Após o sermão, a professora do lado de João permaneceu orientando-o, como também o agilizando no cumprimento da tarefa *“Não, meu amor, faça menor, tá muito grande, tente fazer bem certinho na linha”*, falava a professora. *“Assim tá bom?”*, perguntou João com a voz quase inaudível, expressando incerteza. *“Tá ótimo! Continue”*, disse a professora.

Quando João terminou de transcrever o conteúdo da lousa para seu caderno, a professora se dirigiu à frente dos alunos e avisou que iniciaria a explicação do assunto:

*“Bom, nós vamos aprender agora os números ordinais, prestem atenção pra mim, é assunto de prova... Os números ordinais são números que indicam a contagem da ordem ou da posição, que pode ser de números, coisas ou pessoas. Agente escreve assim, o número e depois uma bolinha redondinha no ladinho do número [...] Agora vamos fazer a leitura pra vocês verem como se fala cada um deles”.*

Com uma régua na mão, a professora foi indicando e lendo respectivamente os números que estavam escritos na lousa, e juntos com ela os alunos repetiam: “*Primeiro, segundo, terceiro, quarto [...]*”, até finalizarem.

Talvez na tentativa de fazer com que as crianças aprendessem o assunto, a professora propôs outra situação envolvendo os números ordinais. Ressaltava ela:

“*Para vocês compreenderem melhor, vamos fazer assim; contaremos juntos quantas pessoas têm aqui na sala, inclusive vamos contar com a professora que está lá atrás*”, [referindo-se a mim]. “*Mas primeiro em números cardiais, que são os números 01 (um), 02 (dois), 03 (três), 04 (quatro), [...] Que nós já estudamos, e depois em números ordinais, que foi como nós acabamos de ler, 1º (primeiro), 2º (segundo), 3º (terceiro) [...]. Entenderam?*”, perguntou a professora.

Alguns alunos confirmaram que haviam entendido, uns balançaram a cabeça, outros responderam com palavras, enquanto outros permaneceram calados e estáticos, olhando em direção à professora. Ela, mesmo percebendo que algumas crianças expressavam dúvidas, prosseguiu com o assunto determinando a contagem: “*Vamos lá!*”.

Como impôs professora Rosa, as crianças realizaram a contagem em números cardiais de todos os alunos que estavam presentes. E durante a contagem, a professora caminhava entre as crianças, apontava o dedo em sequência para cada aluno presente, inclusive apontou para mim, que estava sentada ao fim da sala. Ia fazendo a contagem e os alunos repetindo. Assim que finalizaram ordenou: “*Agora vamos fazer de novo a contagem, mas agora em números ordinais [...] Vamos lá!*”.

Dessa vez ela não participou inteiramente como fez na primeira contagem, por vezes ausentou sua fala, só se manifestava quando os alunos ficavam em silêncio, por demonstrarem não saber o número ordinal seguinte. Observei que João era um desses alunos, seu comportamento revelava que buscava fugir do contato visual com a professora, corpo inclinado e olhar de canto, parecia viver um momento de angústia e medo.

Sem demonstrar notar o comportamento de João, a professora parabenizou as crianças e prosseguiu para o exercício: “*Muito bem! Agora vou passar o exercício pra ver se vocês aprenderam mesmo*”.

Vê-se em um primeiro momento que a professora, ao colocar na lousa o conteúdo, esperava que as crianças copiassem em seus cadernos, independentemente se conseguiam fazer um uso mínimo da leitura e da escrita. Foi o caso de João, que mesmo com pouco domínio da escrita foi posto a uma condição de submissão que o exigia que ignorasse suas dificuldades para obedecer a uma ordem: copiar. O conteúdo se sobrepunha à realidade de

aprendizagem das crianças, uma questão que ignorava os sujeitos reais, em suas necessidades e dificuldades de aprendizagens.

João é uma criança com 10 (dez) anos, repete pela segunda vez o 4º ano, pertence ao grupo das crianças com dificuldade nas habilidades de leitura e de escrita. No curso das observações, João obteve um pequeno desenvolvimento em relação à sua coordenação motora e conseqüentemente sua escrita ganhou uma estética mais compreensiva. Entretanto, na leitura persistiram muitas dificuldades, o que o levou à repetência. Conhece as letras, as sílabas e com muito esforço lê frases curtas, mas ainda não é uma criança alfabetizada, tampouco letrada.

Certo dia, enquanto conversávamos na cozinha da escola, no meio do segundo semestre do ano letivo, professora Rosa expressa sua insatisfação:

*“João não tem condições de passar para o 5º ano, infelizmente vai ter que repetir. O que eu não fiz pra esse menino aprender a ler, mal escreve direito, tem uma preguiça que Deus te livre, não quer fazer nada, tenho que ficar no pé dele até pra copiar, já mandei chamar os pais dele várias vezes, mas nunca podem vir aí no final, quando o filho não é aprovado, querem reclamar, ah! [...]”.*

A professora ao falar do desinteresse de João mostra claramente que o principal motivo de sua negação pela cópia do conteúdo, se explica por esse ser um aluno “preguiçoso”. Com essa visão formada, a professora descarta outros fatores favorecedores do descaso do aluno pelas atividades desenvolvidas por ela, tornando-se, assim, incapaz de avaliar o próprio processo pedagógico que realiza, acabando por atribuir a dificuldade da criança em aprender, a sua falta de capacidade, entretanto, muitas vezes o problema pode estar relacionado a procedimentos de ensino inadequados à individualidade e do aluno.

Diante da realidade vivida por João, cabe aqui questionarmos o que a escola pode esperar da criança se ignora sua individualidade, suas necessidades e capacidades, se em uma perspectiva de aprendizagem histórico-cultural, segundo Vigotski (2007), o homem humaniza-se mediado pela cultura, interagindo com os signos culturais acessíveis a sua internalização? Como e, portanto, que dimensão este ensino traz para a constituição da subjetividade de João se está distante de seu alcance?

De acordo com Vigotski (2007), a relação entre aprendizagem e desenvolvimento perpassa por um processo denominado Zona de Desenvolvimento proximal<sup>30</sup>, um

---

<sup>30</sup> Na seção teórica, subseção 3.2.1 A relação entre aprendizagem e desenvolvimento: Zona de Desenvolvimento Proximal, traz considerações a cerca da Zona de Desenvolvimento Proximal – conceito chave na abordagem de Vigotski para a compressão dos processos constitutivos da consciência.

instrumento pelo qual pode-se entender o curso interno do desdobramento humano. Através desse método podemos dar conta não apenas dos ciclos e processos de maturação que já formam completados (zona de desenvolvimento real)<sup>31</sup>, como também aqueles processos que estão em formação, isto é, que estão começando a amadurecer (zona de desenvolvimento potencial)<sup>32</sup>. A Zona de Desenvolvimento Proximal permite, portanto, a nós educadores delinear o futuro imediato de uma criança, seu estado dinâmico de desenvolvimento, proporcionando não somente acesso ao que foi atingido, como também aquilo que está em fase de maturação “pois o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 102).

A zona de desenvolvimento real, segundo Vigotski (2007), é a autonomia da criança para resolver problemas e a zona de desenvolvimento potencial é tudo aquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas consegue a partir de experiências compartilhadas, principalmente por um adulto. A partir deste princípio, a escola tem o compromisso de tornar possível o crescimento da criança em relação a sua compreensão de mundo, partindo de seu desenvolvimento já consolidado, tendo em vista etapas ainda não alcançadas.

Portanto, segundo Vigotski, é indiscutível que os processos de ensino-aprendizagem estejam necessariamente ligados ao nível de desenvolvimento real e potencial da criança. Por eles chega-se, assim, a um conhecimento muito maior da realidade do aluno, do curso interno de seu desenvolvimento, tendo condições de prever o quanto de ajuda ainda necessita e como se deve reorientar o planejamento para apoiar este aluno.

Oliveira (1997), partindo do ponto de vista vigotskiano, corrobora com esta discussão ao enfatizar que se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel fundamental na constituição do ser psicológico nos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos.

Logo, o processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser constituído assentado no nível de desenvolvimento real da criança, observando a relação com determinado conteúdo e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de

---

<sup>31</sup> A seção teórica, subseção 3.2.1 A relação entre aprendizagem e desenvolvimento: Zona de Desenvolvimento Proximal, esclarece o nível de desenvolvimento real, dando ênfase a sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

<sup>32</sup> Também na seção teórica subseção 3.2.1 A relação entre aprendizagem e desenvolvimento: Zona de Desenvolvimento Proximal há uma aproximação com o conceito de nível de desenvolvimento potencial, evidenciando assim como no nível real, sua influência no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

crianças, vislumbrando nesse processo as possibilidades das crianças pelo seu nível de desenvolvimento potencial.

Deste modo, Vigotski nos revela o que provoca a aprendizagem e o alcance de certas capacidades ainda não dominadas pelo indivíduo: a transmissão de conceitos a partir de uma pedagogia estruturada no nível de desenvolvimento individual que a criança apresenta, partindo desta forma, de fatores em emergência, pois se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes (DUARTE, 1996).

No entanto, as interpretações indicam que o ensino vivido por João, e consequentemente pelas outras 04 (quatro) crianças que ainda não dominaram a leitura e a escrita nesta classe em que a pesquisa se realizou, mostra-se acima de seus níveis de aprendizagem, haja vista que são sujeitos ainda não alfabetizados.

Consequentemente quando o ensino ignora o nível de aprendizagem real e potencial da criança, este não produz resultados que favoreçam seu desenvolvimento, tornando-se assim uma prática excludente, que gera sentimentos contrários, pois o indivíduo é colocado frente a uma situação que nega sua aprendizagem, causando frustração e sofrimento. João não escondia seu descontentamento pela prática da escrita, seu rosto ressaltava um olhar cabisbaixo, que evidenciava indícios de uma relação de angústia, desânimo e sofrimento pelo objeto/conhecimento.

Na sua relação com a escrita, João vivera um conjunto de manifestações afetivo-negativas percebidos em suas expressões. Ao ouvir o sermão da professora, por não estar copiando o conteúdo, um notável constrangimento se manifestou, curvou o corpo, abaixou a cabeça, como se quisesse se esconder ali, não olhava para nenhum lado, nem mesmo para a professora que falava e sem dizer qualquer palavra esforçava-se copiando o assunto importante para a prova, como dissera a professora.

Desta forma, do ponto de vista histórico-cultural, o modo como à linguagem escrita apresentava a João o conteúdo científico “Números Romanos”, trazia nulos significados que pudessem o atingir significativamente no processo de constituição de sua subjetividade, uma vez que a prática copista principalmente para o aluno que ainda não domina a escrita, não acarreta em significados, portanto, não modifica sua função cognitiva superior.

Na perspectiva de Vigotski só há aprendizagem quando ocorre mudanças nos comportamentos das crianças, sejam eles cognitivos, intelectuais, afetivos etc. “A aprendizagem corretamente organizada conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita

para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem se tornaria inteiramente inviáveis” (VIGOTSKI, 2004, p. 484).

Falamos, portanto, da necessidade de uma aprendizagem de âmbito sistemático, que tome como fundamento as contribuições de Vigotski para a educação, principalmente o conceito de Zona de Desenvolvimento proximal, por ser possível, através deste, modificar o sujeito criando novas relações com os objetos a sua volta.

### 5.1.8 Relações de linguagem

Neste episódio o objetivo é analisar as relações de linguagem constituídas em sala de aula entre professor e alunos, principalmente as concretizadas pela palavra verbal sendo esta uma das formas mais formidáveis para a comunicação e a formação do pensamento generalizante. Nosso olhar também se estende à linguagem escrita, expressiva, à organização de atividades, à mediação do objeto, entre outros elementos que entendemos como signo de linguagem e buscamos compreender como repercutem na criança, na relação com o conhecimento, na sua aprendizagem, na constituição de sentidos emocionais, afetivos e intelectuais e na percepção sobre si e sobre o mundo ao redor, pois Segundo Vigotski (2005b) a linguagem não é só comunicação, mas ela é a constituição da própria base.

Segunda-feira, mais um dia de aula se iniciara, apenas 15 alunos compareceram, a chuva continuava desde a madrugada, justificando as ausências incomuns. As crianças, sentadas, escutavam a professora que, sob um tom de ameaça, ordenava que as crianças levassem até ela a cópia que havia pedido na aula passada.

*“Quero saber se vocês fizeram a cópia que pedi ontem pra vocês, vou corrigir e anotar quem fez, porque vou dar ponto nessa atividade [...]. Vamos lá tragam os cadernos”*. No entanto, mesmo após a fala da professora, ninguém se levantou, e novamente ela se impôs: *“Vou chamar um por um aqui na minha mesa para trazer o caderno, e quem não trazer já sabe o que vai acontecer”*. *“O que vai acontecer professora?”*, perguntou Thiago, que estava sentado à frente da professora. *“Vai acontecer que muita gente vai ficar reprovado e no final das contas não vai passar, é isso que vai acontecer”*, explicou a professora ao aluno. Assim, diante do impasse que ocorria, a professora resolveu indicar as crianças, uma a uma para mostrarem o caderno, deste modo, pela ordem da chamada ela determinou alguns nomes.

*“Andresa, traga seu caderno pra eu ver sua cópia!”*, disse a professora, ao chamar a aluna para apresentar a atividade. Andresa, ao ouvir seu nome, demonstrava em sua expressão facial e corporal que a situação não lhe agradava nenhum pouco, sentada em uma

posição que encolhia seu corpo, negava o olhar à voz que lhe chamava. No entanto, insistiu a professora: *“Andresa traga o caderno! Ou você não fez?”*. *“Não fiz professora”*, respondeu Andresa. A voz da aluna não escondia o temor que sentia. Ao obter a resposta de Andresa, a reação da professora não foi outra a não ser de aborrecimento, como se evidenciara em sua fala: *“Por que você não fez? Por um acaso você trabalha? Preste atenção menina!”*.

Prosseguindo com a chamada dessa vez professora Rosa chama Bruna, que escuta seu nome soar da boca da professora: *“Bruna, cadê sua cópia?”*. *“Não deu pra fazer professora”*, respondeu Bruna. Seu comportamento introspectivo revelava o sentimento de vergonha e desprazer pela ação que a professora realizava. *“Não deu pra fazer por quê?”*, persistia a professora. *“Porque sim”*, tentava explicar Bruna.

A professora continuou chamando, mas as cenas protagonizadas por Andresa e Bruna continuaram a se repetir. Aquelas respostas negativas que a professora vinha recebendo, colaboravam para que sua atitude mais adiante fosse de palavras que demonstrava o quanto estava aborrecida: *“Pelo visto ninguém fez, né? Muito bem! Gente tem que lembrar que vocês têm compromissos aqui na escola. Eu tenho casa pra varrer, roupa pra lavar e um tanto de problemas para resolver que vocês nem imaginam, mas isso não faz com que eu esqueça das minhas responsabilidades com vocês. Então deixem a preguiça de lado, parem de tá brincando com coisa séria e cuidem de fazer as atividades, pra não repetir de ano”*.

Assim que finaliza sua fala, a professora vai até à mesa, pega o caderno com o qual planeja as atividades pedagógicas, desfolha-o e em seguida dirige-se à lousa, dividindo-a em 03 (três) partes e começa a escrever. Primeiro o cabeçalho, como de costume, e depois o assunto. Enquanto isso fala aos alunos: *“Não quero ninguém aí sem fazer nada, tratem de copiar, não esqueci que vocês não fizeram a cópia”*.

O quadro abaixo expõe o conteúdo transcrito na lousa pela professora:

Escola: \_\_\_\_\_  
 Professora: \_\_\_\_\_  
 Aluno \_\_\_\_\_ série \_\_\_\_\_  
 Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assunto: Substantivo

O substantivo é a palavra que dá nome aos seres, coisas, lugares, ideias, sentimentos. Os substantivos podem ser classificados em: simples, compostos, primitivos e derivados.

Vejamos:

- Substantivo próprio: Nomeia um ser, especificando-o (nomes, sobrenomes, países, cidades,
- Substantivo comum: Nomeia um ser, generalizando-o: casa, rio, oceano, esperança, caráter, paz.
- Substantivo simples: Quando possui apenas uma palavra ou um termo: tempo, flor, sol, chuva.
- Substantivo composto: Quando possui mais de uma palavra ou de um termo: passatempo, couve-flor, girassol, guarda-chuva.
- Substantivo primitivo: É à base de formação de outras palavras, ou seja, não deriva de nenhuma outra palavra: pedra, carta, nobre.
- Substantivo derivado: É formado a partir de outra palavra, a qual é um substantivo primitivo: pedreiro, carteira, nobreza.
- rios, oceanos etc.): Jesus, Cristo, Vitória, Nilo, Atlântico.
- Substantivo concreto: Nomeia pessoas, objetos, lugares que existem ao natural ou na imaginação: saci, cadeira, fada, mesa.
- Substantivo abstrato: Nomeia ações, qualidades, defeitos, estados, sentimentos que não existem ao natural: pensamento, beleza, felicidade, calor, frio, vida.
- Substantivo coletivo: Designa um conjunto de seres ou coisas de uma mesma espécie: bando, congresso, alcateia, povo, coro.

Aos poucos, a lousa começava a ser preenchida pelos conceitos que designavam cada substantivo, professora e crianças concentradas exercitam a cópia em silêncio. O relógio marcava 08h30min, nesse momento a primeira e a segunda parte da lousa estavam completamente cheias.

Professora Rosa pausou a cópia e, de carteira em carteira, examinava cada caderno. Segundo a professora, uma parte das crianças parecia estar bem adiantada quanto à escrita, outras nem tanto, algumas pareciam ter começado a rabiscar as letras no caderno.

A cada constatação a professora chamava a atenção: *“Gente, vamos copiar, eu sei que o conteúdo é extenso, mas se não fosse importante eu não passava, então larguem de preguiça e tratem sério. Tem gente que ainda tá na primeira linha, né dona Keila e seu Daniel?”*.

Ia falando e caminhando para a lousa e continuava a escrever. Eram quase 09h, o intervalo se aproximava, percebi que as crianças começam a recusar à escrita, lia sinais de

enfado e cansaço em suas fisionomias. Algumas conversas paralelas surgiam nesse momento, ao que a professora interrompia: *“Olhem essas conversinhas aí, eu não vou esperar muito para apagar”*. Enquanto falava notou que Daniel não copiava e dirigiu-se a ele, chamando sua atenção: *“Daniel, senta direito na sua carteira, não é atrás de você que tá a lousa. Você acha bonito ficar sempre atrasado?”* [Pausa]. *“Vamos, escreva!”*. Daniel estava à frente de Thiago, este estava adiantado na escrita, ao contrário de Daniel.

Em seguida, a professora percebeu que Maria não estava copiando e foi até ela. *“Maria, até você não tá copiando? O que tá acontecendo, virou preguiçosa também foi?”*. Maria sempre autêntica, responde: *“Estou descansando, meus dedos estão dormentes, a senhora não para de copiar”*. A professora rebate: *“Mas vocês gostam de fazer um drama [...] depois eu apago e fica sem o conteúdo!”*.

A fala de Maria provoca reações de outras crianças, que também expressam o desconforto pela longa cópia que realizavam: *“Meus dedos estão duros, não estou mais conseguindo escrever”*, disse Marcos. *“Professora, tá bom já, vai acabar com as folhas do meu caderno (risos)”*, ironizou José.

As crianças verbalizavam suas dores e o cansaço que a cópia do conteúdo causava, mas a professora justificava: *“Vocês reclamam de tudo, são é preguiçosos, querem vir pra escola e ficar sem fazer nada, só olhando para o caderno? Vocês vêm pra cá pra estudar e não pra ficar conversando (pausa), esse assunto vai cair na prova, se não copiar como vai estudar? [...] Ele é grande mesmo, não tem jeito”*.

A professora terminou de copiar, logo o intervalo foi anunciado e ela avisou: *“Vão lanchar e voltem logo pra terminar de copiar!”*. O intervalo terminara, as crianças retornaram ao exercício da cópia. A professora apressava, acompanhava e orientava as crianças.

As 10h30min, a professora iniciou a explicação do assunto. Oralmente apresentou os substantivos próprio, comum, simples e composto, e ressaltou que finalizaria o conteúdo na próxima aula. Na sequência, exercício, novamente as crianças voltaram à cópia, a atividade seguia o mesmo o padrão antirreflexivo, antiproblemátizador e antidialógico como em outras aulas.

Atividade	
1- Circule os substantivos próprios	
a)	Brasil, colégio, bola, Ricardo, Cachorro, Recife, Carolina, Totó, navio, abelha.
2- Sublinhe os substantivos comuns	
a)	As crianças brincaram no parque
b)	Meu gatinho é manhoso
c)	Vi uma abelha e sai correndo
3- Ligue os nomes aos seus substantivos correspondentes	
• Substantivo simples	correio peixe espada pombo correio abelha
• Substantivo composto	chuva boi trem

No episódio em questão, destacam-se duas situações relacionadas ao objeto de análise que se propõe aqui dialogar. A primeira refere-se ao uso que faz a professora da linguagem oral para expressar sua percepção sobre o descaso das crianças em relação à cópia/atividade extraescolar. Na sua verbalização compreende-se decepção, raiva, ameaças e intimidações como se observa nos trechos a seguir:

*“Vou chamar um por um aqui na minha mesa para trazer o caderno, e quem não trazer já sabe o que vai acontecer” [...] “Vai acontecer que muita gente vai ficar reprovado, e no final das contas não vai passar, é isso que vai acontecer” . “Muito bem! Gente, tem que lembrar que vocês têm compromissos aqui na escola. Eu tenho casa pra varrer, roupa pra lavar e um tanto de problemas para resolver que vocês nem imaginam, mas isso não faz com que eu esqueça das minhas responsabilidades com vocês. Então deixem a preguiça de lado, parem de tá brincando com coisa séria e cuidem de fazer as atividades, pra não repetirem de ano”.*

Notamos que as palavras da professora desencadearam inicialmente uma interlocução unilateral entre os envolvidos, isto é, enquanto a professora tem nesse contexto uma voz ativa, as crianças calam-se, assumindo a condição de sujeitos passivos. Parece que estamos diante de uma pedagogia que silencia o aluno e o mantém o mero copador e

reprodutor de conteúdos, limitando possibilidades de escolhas, bem como a relação dialógica de pensamento em palavras.

Na segunda situação destacamos uma reação decorrida da metodologia de ensino referente ao momento da escrita do conteúdo “Substantivos”, quando ocorre a interlocução entre professora e alunos. De um lado as crianças expressam o desgosto, o cansaço, a dor etc. Evidenciando a recusa pela cópia que realizavam a partir de uma ordem, por outro lado a professora ignorava os sentimentos demonstrados e ressaltou que aquela prática estava planejada entre os deveres das crianças dentro da escola, como também coloca a cópia do conteúdo como fundamental para possíveis aprovações.

Se na primeira ocasião as crianças silenciam, na segunda em oposto reagem, refletindo e opinando que são sujeitos de pensamentos e palavras. Ora, mas isso não quer dizer que quando se calam não se sintam afetados pela linguagem que chega até eles, pois a linguagem quando posta em palavras não se constitui apenas como um meio de comunicação com o outro, mas uma forma de organizar as estruturas mentais do indivíduo, já que ao interiorizar uma expressão verbal ocorre uma mudança interior no conteúdo da consciência, para o bem ou para mal.

A palavra<sup>33</sup>, segundo Vigotski (2007), enquanto linguagem significa e autossignifica as experiências da criança dentro de um processo dialético que primeiro estabelece a comunicação e imediatamente age no interior das suas funções mentais, reestruturando e dando formas à consciência. A palavra constituída de significado transforma-se mais adiante com sentido próprio do sujeito, ou seja, transforma-se em plano subjetivo<sup>34</sup>; intelectual, afetivo e experiências, algo muito maior que a própria significação contida na palavra.

Nas relações de ensino e aprendizagem, as palavras que ressoaram da boca da professora se transformavam em significados, provocando sentimentos diversos naqueles que a recebiam.

Na segunda situação, em que ocorre a interlocução entre professora e alunos, podemos dizer que as crianças não apenas interiorizaram as ações didáticas que eram para

---

<sup>33</sup> A seção teórica subseção 3.3 Linguagem e subjetividade, em seu conteúdo enfatiza a dimensão da palavra (uma forma de linguagem, a mais essencial segundo Vigotski) no processo de constituição da natureza humana.

<sup>34</sup> Tem-se na seção teórica subseção 3.4 Sintetizando uma concepção histórico cultural de subjetividade, uma reflexão com base no pensamento de Vigotski acerca dos processos que dão origem ao plano subjetivo, próprio do sujeito.

eles impostas, mas exteriorizaram na forma de palavras como compreenderam e sentiram aquela linguagem constituída pela professora para mediar o conhecimento.

Nas suas falas foi perceptível o cansaço físico e mental causado pela responsabilidade da educadora, com sua metodologia copista. No entanto, ao ouvirem da professora que se estavam atrasados em função de preguiça, preferiam ficar conversando ou fazendo nada, e que suas obrigações na escola estavam relacionadas, entre outras coisas, à escrita do conteúdo no caderno e, portanto, se não as cumprissem podiam ter como consequência repetir de série. Com isso, os alunos poderiam interiorizar que o atraso na escrita vinha, sobretudo, de suas próprias falhas. Comportamentos e pensamentos contraditórios ganhavam corpo no movimento das relações através das palavras, revelando subjetividades.

Contudo, queremos dizer que é imensurável à força da linguagem na constituição do indivíduo, mesmo quando este não dialoga. Ouvir uma expressão verbal pode ser o suficiente para causar uma mudança de pensamento e comportamento.

Fontana (1997), inspirada em Vigotski, considera que pela palavra somos nomeados e também nomeamos, instituímos e negamos objetos, comportamentos e dizeres. As palavras nos permitem partilhar, compreender pensamentos, experiências e sentimentos, mas também por ela é possível, igualmente, ocultá-los. Pela palavra somos capazes de agir sobre o outro e sobre nós mesmos. “Apontamos, dirigimos sua atenção, pedimos, prometemos, damos ordens, negociamos, discutimos, polemizamos, trapaceamos” (FONTANA, 1997, p.80).

Poderíamos, assim, supor que o episódio narrado é constituído por uma relação de linguagem pouco dialógica ou atraente, uma vez que se emprega uma metodologia mecânica, que conseqüentemente transforma a aprendizagem do conhecimento em sentimento de enfado, mas obrigatório, como também emprega sobre o aluno nomeações que o julgam, culpam e negam seus comportamentos e suas falas.

É preciso atentar para o uso apropriado da palavra no ato de ensinar, pois ela é o principal signo pelo qual a sala de aula se transforma em um espaço de subjetivação, de aprendizagem e, portanto, estabelecadora de comunicação entre os sujeitos, desencadeando uma série de processos que, de alguma forma, contribuem para a formação do aluno.

Ao pensarmos a sala de aula como um meio de interrelações, de elaboração e reelaboração de conceitos e experiências que, por conseguinte, de algum modo repercutem na constituição da criança, é importante, a priori, que se tenha em mente que, é por intermédio dos outros essencialmente pela linguagem, interagimos com nossos semelhantes

e encontramos significado nos objetos, nos acontecimentos, nas pessoas e em nossa própria forma de agir, falar ou pensar.

Neste sentido, o professor, ao dirigir a palavra a uma criança, entrega muito mais que sonorização, mas significados que são apreendidos e transformados em sentidos. Nesse curso, dependendo do que chega até à criança nas relações de conhecimento mediadas pela linguagem, pode-se estar incidindo na sua aprendizagem, na constituição de valores, afetos e cultura, porém o conteúdo das palavras pode também acarretar em sentidos que poderão afetar o sujeito sob um ponto de vista negativo, inibindo a reflexão, a ação, a participação, mas também podendo emergir em desestabilizações internas e interlocuções contraditórias.

Não querendo fazer um contraponto de ideias, mas uma reflexão em relação aos sentidos contrários que se pode esperar da verbalização é pertinente complementarmos a percepção de que a palavra quando não repercute no sujeito de modo que desperte o desenvolvimento de suas funções superiores, transformando pensamentos e comportamentos, pode então ser considerada como nula em significações qualitativas, uma vez que, para tornar-se parte da constituição da natureza humana, a palavra precisa emergir no interno e exteriorizar-se em sentidos. Mas isso dependerá do contexto e das condições com que são transmitidas.

De maneira geral, a partir deste episódio queremos chamar atenção para a linguagem que mobiliza a relação entre a criança e o objeto do conhecimento disponibilizado na escola. Sendo assim, falamos de um conjunto de fatores que podem ser identificados como parte da linguagem que move a comunicação, a transmissão e a constituição de sentidos, pois, de acordo com Vigotski (2007), a linguagem não se esgota em palavras, posto que também é revelada nos objetos, no olhar, nos gestos, na escrita, na organização do espaço etc.

Em vista disso, consideramos que a professora Rosa no uso da linguagem não fornece condições necessárias para a transformação da sala de aula em um lugar de subjetivação. Observamos no episódio em discussão que a professora, além de estabelecer uma comunicação que envolve negação e palavras que empregam responsabilidades à criança, também se ocupa em mediar o conhecimento através de uma metodologia que coloca a escrita a partir de uma linguagem técnica e artificial desassociada de significados do contexto cultural da criança e de suas necessidades individuais, prezando pela cópia e reprodução dos conteúdos. A criança, submetida a esse tipo de linguagem, acaba não conhecendo a essência daquilo que lê ou escreve, o que, por conseguinte, acarretará em não saber fazer uso de suas formas enquanto uma prática social.

Para Vigotski (2007), é fundamental que o ensino no uso da escrita parta de uma concepção que preze pela compreensão da criança quanto à necessidade de tomá-la enquanto uma linguagem de representações e pensamentos. Não apenas se restrinja a abstração técnica de memorização de conteúdo, pois é preciso muito mais do que privilegiar a escrita como mero código para transmitir um conceito de maneira que chegue ao indivíduo e incida na sua zona de desenvolvimento, bem como torná-la um instrumento<sup>35</sup> simbólico de comunicação.

A linguagem escrita, quando colocada para a criança sob uma organização que ainda reconheça o ensino tradicional dos conteúdos como meio pedagógico, transforma-se em mera técnica de repetição, que dá às letras a função de unir-se, formar palavras, frases e depois um texto. A norma e a forma na transmissão dos conteúdos sobressaem-se sobre a significação e a necessidade do uso social da escrita como uma possibilidade de expressão do pensamento.

Deste modo, o ensino da linguagem escrita pelo modelo tradicional de ensino é insuficiente para mostrar a criança sua função social, bem como mexer e provocar mudanças psicológicas na criança, pois não ultrapassa a memorização, ativando apenas os fatores operacionais do cérebro. Desta maneira, a memorização não leva à aprendizagem, mas ao cansaço e desestímulos.

Vigotski (2007) enfatiza que não só a linguagem escrita, mas também a leitura está além de um conhecimento formal, obrigatório. A aquisição desses sistemas possibilita compreensão acerca dos fatos, das pessoas, dos objetos e de tudo que está envolto ao mundo. Entretanto, para esse fim, não se pode ensinar a escrita para a criança como algo a parte, sem significados. A escrita precisa ser ensinada de forma a fazer parte do funcionamento mental e social da criança.

Em vista da perspectiva vigotskiana, a linguagem escrita e verbal assume uma acepção dialética, associada a significados e a realidade. Dão-se, assim, significações ao que se ensina ao que se fala e se transmite pela escrita na apropriação do conhecimento, haja vista que é isso que afeta o sujeito na constituição de sua subjetividade.

Consideramos, contudo, imprescindível à conscientização do professor quanto ao uso da linguagem na sala de aula, na interlocução, na escrita e em todos os procedimentos metodológicos que eleja para transmitir conhecimento, tendo em vista que podem ou não repercutir significativamente na constituição da criança, pois no contexto da escola há um

---

<sup>35</sup> Podemos vislumbrar com mais riqueza de detalhes a atenção que Vigotski atribui ao conceito de instrumento simbólico no processo de mediação na seção teórica, subseção 3.2 Abordagem histórico cultural do desenvolvimento humano.

mundo a ser transmitido pela linguagem, há um mundo constituído de linguagem, que não se esgota em palavras, mas multiplica-se principalmente na pedagogia assumida para orientar o contato da criança até o objeto/conhecimento.

### 5.1 CRIANÇAS: E SEUS DIZERES SEM IMPORTÂNCIA À PEDAGOGIA.

A partir das narrativas ora apresentadas, constituídas de recorte de episódios registrados durante as observações, cunhamos este subtópico, com o objetivo de refletir sobre o comportamento das crianças nas relações em sala de aula em meio ao processo de ensino e aprendizagem, cujo a negação de seus dizeres foi percebido ao longo do estudo. Deste modo, destacamos algumas passagens retiradas diretamente das narrativas para os fins desta análise.

Para iniciar a discussão que propomos neste momento, veja a seguir o recorte de alguns trechos das falas da professora do episódio “Relações mediadas: aluno, conhecimento e aprendizagem”.

*“Prestem atenção! Vou passar conteúdo novo de português “Sujeito e predicado”, e vocês, por favor, copiem, não fiquem brincando[...]”.*

*“Muito bem, quero todo mundo prestando atenção pra cá... olhem só!, como eu disse o assunto de hoje é sujeito e predicado. E já que nós já estudamos o que é sujeito, vai ser mais fácil esse assunto [...] lembram que eu disse que sujeito é aquele sobre quem informamos algo? Que pode ser uma pessoa, um animal [...] não é isso?”. “É professora!”, confirmou Maria. “Pois é, já o predicado são justamente as informações dadas sobre o sujeito.”*

*“Agora nós vamos fazer uma leitura bem bonita do texto que vai ser usado para resolver o exercício”.*

Veja a seguir o conteúdo da atividade:

**Atividade**

Exemplo: Sujeito – é o ser sobre o qual se faz algo.

Ex: O bairro se preparava para a corrida.

O menino já sabe ler.

De quem era a corrida?

De carro de rolimã-predicado

Atividade:

1º Circule os sujeitos que aparecem no texto.

2º Retire uma frase do texto e circule o sujeito e sublinhe o predicado.

3º Complete as frases com os sujeitos adequados:

- a) \_\_\_\_\_ gosta de estudar.
- b) \_\_\_\_\_ estudam no mesmo colégio.
- c) \_\_\_\_\_ consegui um bom emprego.
- d) \_\_\_\_\_ conversa muito durante a aula.

Os dados expostos acima, evidenciam uma relação de linguagem estabelecida por meio de um fazer pedagógico estruturado sob uma perspectiva centrada no conteúdo, na mecanicidade, na abstração, desassociado de significados e da realidade histórica e cultural do aluno, ignorando assim seus conhecimentos prévios, pois de acordo com Kuethe (1974) o que distingue um conteúdo significativo de um que não seja, tem certamente como uma das suas principais características, a familiaridade. Isto é, “um conteúdo é significativo na medida em que se relaciona ou está associado com alguma coisa já conhecida e compreendida. Quanto maior for o número de associações que um dado conteúdo suscitar, mais significativo será ele” (KUETHE, 1974, p. 86).

No entanto, o que o aluno tem de conhecimentos prévios não é explorado pela professora, que preocupada com sua pedagogia da cópia, parece atentar-se apenas com que a criança copie o conteúdo, pressupondo que ela chega à escola como uma tábula rasa e, portanto, não tem nada a dizer.

A prática pedagógica evidenciada não apenas nesta passagem, mas também em outras narrativas torna-se, assim, distante de ser considerada uma prática que cumpra a função social que a escola é encarregada de assumir na contemporaneidade, uma vez que seu papel é contribuir para a formação afetiva, intelectual e emocional de seus alunos, à medida que oportuniza acesso sistemático aos conhecimentos científicos.

Na vida escolar, espera-se que a criança se aproprie dos conhecimentos elaborados historicamente pelo homem e a partir disso desenvolva funções mentais superiores, tornando-se capaz de pensar e agir de forma autônoma, percebendo e entendendo a realidade, o mundo, os outros e a si mesma. No entanto, exige-se o comprometimento do educador ao planejar e desenvolver ações pedagógicas que desafiem o aluno a querer aprender e permanecer na escola, como indivíduo ativo e interativo no processo de sua formação. Isso corresponde a dar voz ao sujeito da aprendizagem, levando-o a participar, dialogar, opinar e problematizar sobre o que o professor lhe ensina, pois a constituição do sujeito se desenvolve, de acordo com a perspectiva vigotskiana, através de ações partilhadas e não de maneira unilateral, tendo o professor como único formador.

Para Vigotski (1982), o sentido das relações humanas está no envolvimento, na interação entre os sujeitos, visto que o homem se constitui em um processo dialético e intersubjetivo, mediado pelo conhecimento em determinadas situações de produção.

Mas, ao contrário do que se espera, o envolvimento da criança com os conhecimentos escolarizados, o trabalho pedagógico que acontece na sala de aula pesquisada evidencia, entre outros efeitos, o desinteresse da criança pelos novos conceitos que lhe são oferecidos. E isso é expresso pela negação da cópia, do exercício de repetição, memorização e outras atividades estabelecidas dentro de um viés mecanicista. Cria-se, assim, uma percepção indesejável, desmotivadora na sua relação com a escola.

É possível observar nas narrativas que, muitas vezes, ao perceber a negação dos conteúdos pelas crianças, ao abandonarem a escrita, ou pelo fato de não cumprirem a tarefa de realizar exercícios, para conversar, rir, brincar etc., a professora busca resgatar o autoritarismo que marcara a pedagogia tradicional do final do século XIX, para manter o “controle da turma”, isto é, o silêncio, para prosseguir com as atividades que propõe.

Segundo Laprane (2000), estudos apontam que o silêncio na escola é visto como um signo de controle e como indicador da organização, significando, desse modo, o bom comportamento. Por outro lado, também representa castigo para situações que evidenciam uma má atitude.

Observe os trechos a seguir:

*“Silêncio! parem de conversinhas!  
prestem atenção pra cá! Abram o caderno, e quem  
não fez o cabeçalho em casa, faça agora! E depois  
copie!”.*

*“Muito bem! Estão batendo papo né? Eu vou dar mais 10 minutos, quem não terminar até lá vai ficar sem o exercício pra estudar, vou apagar [...] estou avisando. Maria você já terminou?”.*

*“Não, mas falta pouco”, respondeu a menina. “É, eu sei [...]”, respondeu em tom irônico a professora. “E você José, terminou?”*

*“Tá passeando porque já deve ter terminado”, questionou a professora a José que voltava para sua carteira. “Ainda não, mas eu sei as questões”, respondeu José. “É mesmo, então me responda quem proclamou a República? “Esqueci professora”. “Sabe por que você esqueceu? Porque só quer tá brincando, conversando [...] Só quero ver no dia da prova [...].”*

*“Sabe o que é isso? É preguiça [...] tenho prestado atenção em você, só está brincando né, depois que não passar de ano, não diga que eu não avisei”*

*“Vocês reclamam de tudo, são é preguiçosos, querem vir pra escola e ficar sem fazer nada, só olhando para o caderno? Vocês vêm pra cá pra estudar e não pra ficar conversando, esse assunto vai cair na prova, se não copiar como vai estudar?”.*

Percorrendo as narrativas, é perceptível identificar uma linguagem autoritária, intimidadora, julgadora, que se impõe, contraria as atitudes da criança, minimizando sua participação e, portanto, levando-a a silenciar diante das situações que vivencia em sala de aula.

Assim, o silenciar das crianças é algo que fica evidente ao observarmos suas poucas manifestações, quer no envolvimento com o conhecimento quer nas formas de interação entre professor-aluno e/ou aluno-aluno, predominando a participação ativa da professora. Isto porque são, a todo momento, lembradas de um ideal de aluno impedido de falar, interagir, comunicar-se, rir etc., salvo mediante autorização; para a professora, o aluno deve apenas escutar, observar e obedecer. Neste caso, ele “parece utilizar o silêncio como forma de preservar sua face e de expressar autonomia diante da autoridade”. (LAPLALE, 2000, p. 55).

Laplane (2000), ao refletir o silêncio na perspectiva da interação, observa que existem vários tipos de silêncio em sala de aula. Um deles é o silêncio cooperativo dos alunos que desempenham o papel de ouvintes e o professor o falante, representando uma manifestação característica das salas de aulas tradicionais assumindo uma forma de interlocução entre os envolvidos.

Nesta perspectiva, ao ser silenciada, a criança assume o papel de “facilitar o estabelecimento e a manutenção de uma dinâmica tradicional de sala de aula” (LAPLANE, 2000, p. 54).

A professora consegue o silêncio que busca, no entanto não favorece a aprendizagem da criança, mas nega sua autonomia, seu pensamento, suas palavras e sua opinião. De forma, oculta outros efeitos com sua prática, isto é, cala a criança, não apenas cessando sua fala, mas demonstrando os sentidos que produz pelo que é levada a experimentar, isto é, a resistência, o cansaço e o desgosto pelo modo como são conduzidas a se apropriarem do conhecimento.

No entanto, mesmo em silêncio, as crianças não deixam de existir, seus gestos corporais e expressões faciais tornam-se um escape para notarmos suas presenças, seus sentimentos de recusa e insatisfação. Neste sentido, as crianças, mesmo silenciadas a participar ou questionar a pedagogia que experimentam no cotidiano das aulas, existem, pensam e, portanto, são afetadas por esse modelo de ensino autoritário, que a coloca sob uma condição passiva, através de palavras que agridem, envergonham, que impõem ordens e julga negativamente seus comportamentos, suas falas. O dizer das crianças não importa, não soma no processo de ensino e aprendizagem, há valor apenas nas atitudes e nos dizeres da professora.

Por outro lado, pode-se analisar as falas das crianças como uma atividade de ruptura do monologismo professoral; a criança, apesar da fala autoritária, procura-se enunciar sua voz, expressar seus dizeres. Nesse sentido, o processo de subjetivação promovido pela pedagogia docente, parece não cumprir seu efeito completo, pois as crianças dão a ver às suas falas, apesar das ameaças veladas ou explícitas. Se a prática deseja crianças passivas, as mesmas se mostram ativas, provocadoras de rupturas ao falar docente.

Na sua verdade, pedagógica, a professora em nenhum momento questiona seu fazer, por ter em mente o cumprimento de seu dever, assim, não se dá conta que sua pedagogia segue por um caminho ultrapassado, que desprende o sujeito de sua humanização, isto é, de sua própria existência, mas questiona o aluno que não aprende, que conversa e que brinca.

Não há, portanto, conscientização de seu compromisso de educar, formar e transformar o aluno, de contribuir para o desenvolvimento de suas funções mentais superiores e, deste modo, favorecê-lo a passar por mudanças qualitativas de comportamento. Pelo contrário, são conduzidas a se subjetivarem dentro de processos limitados, que não a fazem problematizadoras, éticas e críticas, processos que tendem a contribuir para uma formação de indivíduos desprovidos de autonomia, de criticidade, além de estarem propensos a desenvolver uma série de complicações psicológicas e sociais, tendo em vista a internalização da linguagem utilizada pela professora, que traduz seu ideal de aluno, de escola, de prática, releva ordens, repreensão e culpabilidade. Uma linguagem que, de acordo com Dietzsch (1999), oculta sua verdadeira organização.

Concluindo essa discussão, chama-se a atenção para o fato de que as falas da professora, em suas orientações didáticas às crianças, indiciam formas negativas de subjetivação ao nomeá-las, julga-las, silencia-las e não dá importância a seus dizeres, e para Vigotski isso não produz conhecimento, não transforma, logo não produz processos de subjetivação dialógico, crítico e reflexivo e, portanto, não atinge os objetivos pedagógicos de formação cognitiva das crianças.

## 5.2 SUBJETIVIDADE DOCENTE: UM PROCESSO HISTÓRICO

De acordo com a concepção histórico cultural de subjetividade desenvolvida neste estudo, o homem humaniza-se a partir das relações que realiza com o meio, em um processo longo e contínuo mediado pela cultura e pela linguagem. Nesta perspectiva, torna-se fruto da vida em sociedade, da interação ativa/interativa com outros seres de sua espécie.

Logo, a constituição do sujeito e de sua subjetividade perpassa uma relação “eu”/“outro”, na qual o “eu”, inserido na cultura do “outro”, desperta para novas estruturas psicológicas que, gradativamente, forma sua consciência, propiciando-o condições para desenvolver características próprias que expressam sua singularidade, o pensar, o sentir e o agir, os sentidos constituídos sob os significados que chegam até ele.

Deste modo, a criança, em seus primeiros dias de vida, é inserida em um determinado grupo social, histórico e cultural, e ao longo de seu desenvolvimento recebe de outros indivíduos informações determinantes para a vida em sociedade, os quais se constituem experiências que revelam modos de vida, crença, valores, sentimentos, emoções comportamentos etc. Nessa relação dialética, a criança elabora conceitos, chamados por Vigotski de espontâneos, por nascerem da naturalidade da vida, das necessidades emergentes, na interação com as pessoas, fundamentalmente com a família, vizinhos e

amigos, e, assim, a partir da significação do social, inicia sua hominização, a constituição da consciência, isto é, sua subjetividade.

Partindo desta acepção, fundamentada no pensamento de L. S. Vigotski, que compreende a constituição do sujeito e de sua subjetividade, a partir da relação entre homem e objeto, com ações compartilhadas que ocorrem dentro de um espaço social pelo sistema de símbolo, percebe-se a importância do contexto físico, da interação, da mediação do conhecimento no processo de constituição humana. O que implica considerarmos que o desenvolvimento da criança está intrinsecamente relacionado aos modos sociais que vivencia.

Neste sentido, a escola, enquanto um desses espaços sociais, representa para o homem um dos meios mais importantes para elevar sua consciência, compreender a realidade e a si mesmo, desenvolvendo-se consciente, reflexivo, problematizador, crítico e participativo em suas decisões pessoais e sociais.

Na escola, através de ações intencionais principalmente vindas do professor, a criança entra em contato com outros conceitos ausentes em seu cotidiano, aqueles elaborados e agrupados dentro de um sistema hierárquico de interrelações, de acordo com graus de generalidade, que, ao serem colocados a partir de uma perspectiva significativa, sistematizadora, provoca a reestruturação interna das funções mentais da criança e, conseqüentemente, mudanças de comportamento que implicam em seu desenvolvimento cognitivo.

Significa, portanto, considerar que a escola é um ambiente sociocultural transformador. No entanto, é necessário que esteja comprometida em assegurar à criança uma relação afetiva com o objeto do conhecimento, organizando o ensino de maneira atraente aos olhos dos alunos, no sentido de levá-lo a experimentar, desejar e satisfazer-se com sua aprendizagem.

Nesse sentido, dentre outros fatores que dizem respeito ao efetivo cumprimento da função da escola na aprendizagem e desenvolvimento integral do educando, o trabalho pedagógico realizado pelo professor em sala de aula exerce uma importância inquestionável, haja vista que, nesse contexto, a ele cabe o dever de oportunizar situações favoráveis à apropriação do conhecimento pela criança, levando-a a passar por mudanças de comportamento que signifiquem positivamente sua formação.

No entanto, o estudo empírico evidenciado nesta pesquisa aponta para uma realidade completamente contraditória em relação às considerações tecidas a respeito da perspectiva de escola e do fazer pedagógico do professor. A partir das análises realizadas

nas narrativas de episódio, que revelam o trabalho didático de uma professora do 4º ano do ensino fundamental, as relações constituídas com a mediação do conhecimento e sua repercussão na criança, tendo em vista sua formação, sua subjetividade, constatamos que esses processos se desenvolvem sob um modelo pedagógico tradicional, ultrapassado, sustentado por métodos mecanicistas para a transmissão do conhecimento.

Em meio às suas características, a prática analisada revela a abstração do conhecimento, dá ao conteúdo uma importância superior ao aluno, não propicia diálogos, problematização, mas limita sua participação, levando-o à passividade diante do saber e da autoridade inquestionável da professora. Como evidencia-se nos trechos a baixo, retirados da narrativa “Processos de subjetivações: entre ordens e negações”:

*“Prestem atenção! Hoje nós vamos ver assunto novo de geografia, assunto de prova, então vou passar o conteúdo e depois nós vamos resolver, estejam dispostos a copiar, porque o assunto é um pouco extenso [...] copiem direitinho, e por favor evitem conversinhas para não ficarem atrasados”.*

*“José, Marco e João, parem com essa conversa, tratem de copiar, depois estão atrasados”.*

*“Silêncio, parem de conversinhas, prestem atenção pra cá. Abram o caderno, e quem não fez o cabeçalho em casa, faça agora! E depois copie!”.*

*“Muito bem! Estão batendo papo né? Eu vou dar mais 10 minutos, quem não terminar até lá vai ficar sem o exercício pra estudar, vou apagar [...] estou avisando. Maria você já terminou?”. “Não, mas falta pouco”, “É, eu sei [...]”. “E você José, terminou? “Tá passeando porque já deve ter terminado”, “Ainda não, mas eu sei as questões”. “É mesmo, então me responda quem proclamou a República?”, “Esqueci professora”.*

*“Sabe por que você esqueceu? Porque só quer tá brincando, conversando... Só quero ver no dia da prova [...] Quem proclamou a república foi Deodoro da Fonseca, no dia 15 de novembro de 1889 [...]”.*

Vigotski (2004) nos conduz a concordar com a afirmação de que a velha escola está condenada pelo simples fato de haver mediocrizado a profissão de pedagogo e reduzido o processo educativo às funções relativamente monótonas, insignificantes, deformando o pedagogo de uma maneira profunda e sistemática, algo que conseqüentemente reflete no aluno, direcionando-o a produzir indícios de manifestações afetivo-emocionais manifestadas por expressões, atitudes e verbalização, que enunciam que a relação que mantém com o conhecimento é de indiferença, negação e sofrimento, como observado nos episódios apresentados.

Como observa-se, os trechos em destaque desvelam que esta prática pedagógica analisada desvela indícios da subjetividade da professora, no sentido da constituição histórica e social de seu exercício como educadora, revelando que sua concepção de ensinar e aprender são movimentos singulares constituídos em meio às relações sociais, engendrados em uma sociedade cristalizada de determinadas acepções teórico-metodológicas, que levam o professor “a sentir-se no papel de instrumento da educação, no papel de um gramofone que não possui a sua própria voz e canta o que o disco lhe dita” (VIGOTSKI, 2004, p.448).

É, portanto, desse ponto de vista e das enunciações evidenciadas com este estudo que as ações do professor são decisivas no processo de constituição da subjetividade da criança, seja em sentido qualitativo ou mesmo em relação aos aspectos negativos que partimos para enfatizar a importância da luta pela conquista da autonomia, do pensar e do agir do sujeito-professor, visto que está inserido em um sistema que aprisiona e usurpa sua consciência ao impor diversas ideologias.

É preciso que o professor reflita sobre a prática que vem desenvolvendo, este é o primeiro passo para quebrar laços com velhas pedagogias que vem se enraizando de geração em geração, dentro de nossas escolas, instaurando uma concepção de ensino que ignora as subjetividades que sentam nas carteiras das escolas, o contexto histórico que fazem parte, a história que carregam consigo. Pois, “a educação é tão inadmissível fora da vida quanto à combustão sem oxigênio, ou a respiração sem vácuo” (VIGOTSKI, 2004, p. 456).

Segundo Vigotski (2004), recai sobre o professor um papel importante, tornar-se organizador do meio social educativo. Portanto, professor planeje atividades

intencionalmente a favor do crescimento intelectual, afetivo, emocional de seus alunos, estabeleça metas, quebre paradigmas, assuma posicionamento filosófico, político e social de homem que deseja formar, comprometa-se com a formação integral desses sujeitos. Oportunize situações afetivas ao introduzir o conhecimento científico para que contribua com a constituição qualitativa da subjetividade da criança.

Desta forma, transformar a sala de aula em um lugar de subjetivação a nível qualitativo exige que o professor seja reflexivo, autocrítico, ético, responsável, aberto a mudanças, estar motivado para motivar, buscar estratégias que viabilizem a qualidade da aprendizagem do aluno, que seja consciente de sua importância nesse processo de descobrimento do mundo pela criança.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou analisar a prática pedagógica do professor na mediação do conhecimento escolarizado, identificando evidências de mudanças na constituição da subjetividade da criança no espaço da sala de aula.

Partimos do pressuposto de que o homem, segundo Vigotski (1929), constitui-se como tal ao se relacionar com o meio social a qual se encontra inserido. Assim, desde seu nascimento vivencia uma relação mediada por elementos simbólicos, principalmente pela linguagem, que lhe conduz a apropriar-se de cultura, a significar o mundo, os outros e sua própria existência.

Nessa relação, elabora conceitos que são definidos para Vigotski como *espontâneos*, pois nascem da naturalidade da vida cotidiana, na interação com a família, vizinhos, amigos, entre outros. Sendo assim, não é um aprendizado motivado pela reflexão, mas pelas emergências que surgem dia a dia, fundamental no desenvolvimento da criança, pois neste ponto inicia seu processo de humanização.

Nessa perspectiva, a escola aparece como um desses meios sociais determinantes no processo de formação do indivíduo, pois ali se concretizam relações dialéticas, experiências e trocas mediadas por objetos históricos, e nesse contexto o professor é o principal responsável para o acesso sistemático da criança com o conhecimento científico.

Entretanto, a escola se diferencia de outros cenários, pois as relações nela desenvolvidas são intencionais. A partir da introdução e sistematização de conhecimentos científicos acendem-se outras estruturas psicológicas na criança que dizem respeito a elementos superiores propiciando a autorregulação de suas atividades, de ação e pensamento.

Sendo assim, todas as decisões planejadas e desenvolvidas pelo professor em sala de aula são fundamentais para causar mudança positivas de comportamento, à medida que o aluno interioriza as informações compartilhadas, dando início a um processo que, portanto, vai incidir diretamente na constituição de sua subjetividade.

Diante das reflexões levantadas buscamos, a partir de experiências teórico-práticas, analisar a dimensão das relações de conhecimento mediadas pelo professor em aula na constituição da subjetividade de crianças do 4º ano do ensino fundamental da escola Infância e Saber.

Ao sintetizar uma concepção de subjetividade a partir do referencial teórico assumido constatamos que a compreensão dos processos que revelam a constituição da

subjetividade da criança não se dá de forma isolada, mas a partir da influência da cultura, ao efetivar as relações dinâmicas em determinado meio social, realizando-se a partir de dois planos: do interpessoal para o individual.

Com base nesses indícios, compreendemos que a subjetividade é algo muito maior que um simples conceito, pois diz respeito à essência do sujeito, suas particularidades humanas, seu pensamento, palavras, comportamento, afetos, emoções, isto é, tudo o que é intrínseco a ele e está em constante transformação.

Diante disso, pensar a escola como um espaço de subjetivação, determinante na constituição da criança significa considerar em primeiro plano o papel do professor ao assumir uma prática pedagógica que proporcione uma relação significativo-afetiva entre a criança e o objeto do conhecimento.

Entre outras coisas, isso implica uma série de princípios que devem ser seguidos na organização do ensino, como reconhecer a concreticidade e a historicidade aluno, ao introduzir o conhecimento, prezando por uma concepção de linguagem que valorize e integre todos, reconhecendo as habilidades e as dificuldades que cada criança apresenta, acompanhando e orientando-a nos aspectos que necessita para alcançar etapas mais elevadas de desenvolvimento, significando as interlocuções, a escrita, a leitura e qualquer outra atividade proposta, uma vez que são esses elementos que mobilizam o interesse e a satisfação na aprendizagem.

Em vista disso, graças ao contexto empírico foi possível buscar respostas a algumas indagações pré-definidas, somadas a outras, em meio aos movimentos que experienciei como pesquisadora ao mergulhar naquele universo de campo.

Assim, por meio das técnicas<sup>36</sup> selecionadas para a coleta, análise e interpretação dos dados, apresentamos 08 (oito) episódios (Didática e Ritos; aluno, Relações mediadas: aluno conhecimento e aprendizagem; O professor ensina, o aluno aprende; Processos de subjetivações entre ordens e negações; O cultural como ponto de partida; Individualidades e aprendizagens; Mediação e a zona de desenvolvimento proximal; Relações de linguagem) recortados da dinâmica sociointerativa da sala de aula colhidas no curso das observações. Os conteúdos evidenciam principalmente a organização da prática de ensino, o fazer do professor, a linguagem assumida (verbal e não verbal), os significados trazidos em cada atividade e os sentidos provocados, os comportamentos (de todos os sujeitos, alunos e

---

<sup>36</sup> A pesquisa de cunho qualitativo-etnográfica assumiu como técnica na coleta de dados a observação, registro em diário de campo e a entrevista não dirigida. No processo de análise e interpretação optamos pela narrativa de episódios.

professora), as falas, as expressões, os afetos transmitidos, os olhares etc., os quais nos revelaram indícios dos processos de subjetivações que acontecem em sala de aula a partir da mediação do conhecimento, assim como afeta a constituição da criança.

A partir dessas situações reais, que se delinearão no dia a dia da didática empreendida, evidenciamos que o ensino está organizado sob uma perspectiva que se revela muito mais mecânico, abstrato, centralizado na significação da palavra direcionalizada. A começar pelo material didático, o qual parecia não ter um fim pedagógico a favor do processo educativo, exaurindo-se a um fazer meramente técnico desassociado de significados, provocando, ao contrário do que se espera, o distanciamento da criança para uma relação afetiva com o objeto do conhecimento.

Além disso, os ritos da pedagogia, isto é, as atividades que se repetiram diariamente revelam a predominância de um modelo tradicional de alfabetização. Referimo-nos especificamente ao exercício do cabeçalho, e à atividade extraescolar de leitura, os quais também se constituíram como um mero exercício, sem fundamento definido no sentido de influenciar positivamente na aprendizagem da criança, mas um fazer colocado como obrigatório para o alcance da aprovação, uma vez que tinham fins em si mesmos.

De um modo geral, as situações escolares promoveram questões antiproblematizadoras, antirreflexivas e antidualógicas, transmitindo conceitos de maneira direta, indiferente às experiências e às condições histórico-culturais do aluno, sua individualidade, o nível de sua aprendizagem e desenvolvimento, enfatizando, principalmente, as crianças não-leitoras frente a atividades que ainda não eram capazes de realizar.

Se para Vigotski (2007) a ajuda do outro é essencial no desenvolvimento de certas habilidades para realizar determinada tarefa, na escola seu desenvolvimento decorreu dos modos como as relações de conhecimento estão organizadas para apoiar o aluno a superar suas dificuldades.

A linguagem assumida pela professora desenhou uma relação autoritária, de ordens, obediência, julgamentos, rotulações, que separava os alunos entre bons e ruins. Entre ordens e negações criou-se naquela realidade meios de subjetivações desagradáveis para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. De um lado a professora manifestava seu descontentamento expressando sentimentos que evidenciavam sua insatisfação, sobretudo através de suas falas, de outro as crianças refletiam naquele contexto a recusa da realidade que viviam por meio de seus comportamentos, os quais manifestavam

dificuldades para apropriar-se do conhecimento e ausência de interesses para realizar as atividades.

Assim, o contexto que deveria ser de aprendizagem, oportunidades, de criação e de desenvolvimento transformara-se em um lugar que cessa as possibilidades de envolvimento e descobertas, negando a condição de um ser-sujeito real e pensante, oferecendo ao aluno apenas meios que tendem a transformá-lo em um mero reprodutor de ideias, um sujeito passivo que memoriza o conteúdo e deve reconhecer a importância desse requisito como essencial no seu sucesso escolar. Neste propósito, o saber do professor é algo inquestionável.

Contudo, podemos definir a prática pedagógica desenvolvida pela professora com a turma do 4º ano como uma pedagogia dos conteúdos, para os conteúdos, uma vez que os coloca como centro no processo, atribuindo-lhe o papel importante de instrumento para obtenção de notas e conseqüentemente de aprovação. Deste modo, impusera ao aluno a necessidade do exercício da cópia, da memorização e reprodução do conhecimento científico, distanciando dele a compreensão do conhecimento como um elemento cultural fundamental para seu desenvolvimento, para além da escola, isto é, para a vida pessoal e para a vida em sociedade.

Como vimos, as observações evidenciaram que a principal finalidade desta prática é, acima de tudo, preparar o sujeito da aprendizagem para os processos avaliativos que a escola o submete semestralmente conforme o calendário letivo, o qual medirá a capacidade de armazenar o conteúdo para, desta forma, obter ou não sua aprovação, algo que nessa perspectiva resultara de sua capacidade e empenho.

No contexto dessas relações, a forma como o conhecimento é organizado e mediado, autoritário, mecânico, repetitivo, fragmentado, descontextualizado e com uma maior finalidade na aprovação, apresenta poucas possibilidades para o aluno envolver-se nos significados do referido objeto trabalhado.

As dinâmicas interativas observadas permitiram compreender que as crianças eram levadas a manter com o conhecimento uma relação desestimulante, sem provocações, sem motivações, sem desejos e afetos. Nem mesmo o fato de uma atividade ser associada à premiação despertava algum interesse, entretantes gerava medo, por ela também acompanhar ameaças e punições.

A criança tende, nessas circunstâncias, vir a se transformar em um espelho do ensino que recebe, entre outros efeitos pode fracassar na apropriação do conhecimento, aumentar o índice de evasão e repetência escolar, e o mais importante: não despertar sentidos internos que ampliem suas estruturas cognitiva, criativa, afetivas, emocionais, etc. Além disso, recai

sobre ela a culpa pelo resultado pessimista que atinge, sendo, desta forma, justificado por ser um aluno preguiçoso, que não cumpre suas obrigações escolares, direcionando assim, suas emoções para produzir sentidos negativos sobre si mesmo, além do desinteresse pela aprendizagem.

Os episódios descritos evidenciaram a presença constante da professora orientando, explicando, reprimindo e ordenando; também revelaram a ausência de crianças, ativas e interativas, dialogando, opinando, questionando e expressando compreensão pelo saber, pelo outro, pelo mundo e por si própria.

Isso tudo nos leva a pensar que, nessas condições, as crianças podem não encontrar motivos para permanecer na escola, pois o que encontram é ausência de acolhimento para se sentirem seguras, para interagir com outros sujeitos, para receberem e compartilharem experiências e, portanto, encontrarem razão para se apropriarem dos conhecimentos que a escola disponibiliza, sendo, deste modo, conduzidas a uma relação irrelevante com os conceitos estudados, empobrecendo, assim, o processo de aprendizagem e a constituição de sua subjetividade.

Do ponto de vista vigotskiano, do qual compreendemos a formação da natureza humana, as condições construídas em sala de aula para mediar o acesso da criança ao conhecimento elaborado, configuram-se como propícias a afetar de forma negativa o processo de constituição de sua subjetividade, pois uma prática desenvolvida sob uma concepção de linguagem antidialógica, desassociada de significados e da realidade cultural do aluno, que na verbalização julga, nega e atribui responsabilidade pela sua não aprendizagem, e que na escrita assim como na leitura emprega um sentido técnico, mecânico e artificial tende, portanto, a despertar aspectos desfavoráveis aos impulsos que levam a mudanças de comportamentos complexos e qualitativos, pois não modifica suas funções superiores a ponto de oportunizar seu desenvolvimento. Deste modo, certamente não se subjetivam como crianças argumentativas, participativas, éticas e críticas.

Segundo Vigotski (2007) os conceitos científicos apreendidos na escola despertam novos modos de operação intelectual, que se estendem a abstrações e a generalizações mais amplas acerca da realidade, e como consequência, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, transforma sua relação cognitiva com o mundo.

Faz-se necessário que a escola compreenda a sua dimensão na formação da criança e assim caminhe para estabelecer em seu contexto relações dinâmicas, desafiadoras, produtivas e afetivas para proporcionar à criança aquilo de que ela necessita para

compreender o seu *estar* na escola e, desse modo, precisa dos conhecimentos científicos para além dos objetivos de aprovação nas disciplinas.

Neste sentido, portanto, é fundamental a conscientização do professor, de sua importância nesse processo, ao assumir na sala de aula a condição de trabalhar a mediação do conhecimento com a criança, uma vez que suas ações repercutem diretamente na constituição do aluno. Sua prática pedagógica, então deve ser pensada no sentido de levar a criança a compreender a relevância dos conceitos científicos para a compreensão da realidade e tudo o que o mundo apresenta, para tanto é imprescindível primordialmente que seu trabalho tenha como princípios aquilo que Vigotski nos aponta: o diálogo, a problematização, o respeito às diferenças e ao valor da historicidade do aluno ao introduzir novos conhecimentos, assumindo desta forma, uma concepção de linguagem que ressignifique as atividades desenvolvidas, sejam elas de leitura ou de escrita ou outros instrumentos que possam nortear os processos de aprendizagem. Igualmente importante é a verbalização sensível para transmitir sentidos favoráveis para elevar a autoestima da criança, visto que a força das palavras é algo imensurável nos arranjos da consciência do indivíduo, podendo gerar sentidos bons ou ruins.

Contudo, a partir das discussões levantadas e dos resultados obtidos neste percurso articulados aos procedimentos metodológicos permitimo-nos escutar, caminhar, reconhecendo a complexidade da temática abordada e as questões que ainda necessitam de aprofundamento em outros contextos.

- **Recomendações**

Diante de todo contexto de pesquisa, viabilizando possibilidades de contribuir com o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, no sentido de fornecer subsídios que possibilitem constituir relações significativas, afetivas e motivadoras, que gere satisfação entre a criança e o conhecimento científico para a produção de processos qualitativos de constituição de subjetividade pelo aluno, destacamos objetivamente alguns princípios específicos que poderão fomentar a prática de ensino neste sentido.

Esperamos corroborar com tais redirecionamentos teórico-práticos traçados com este estudo. No mais, é importante ressaltar que em nenhum momento temos a pretensão de estabelecer esses critérios como únicos, estáveis para ensinar e levar a criança a aprender e se desenvolver.

- Avalie constantemente sua prática;

- Reflita sobre sua concepção de ensino e aprendizagem;
- Seja sempre pesquisador, busque aprimorar seus conhecimentos, inovar e reinventar com criatividade estratégias para motivar o ensino e a aprendizagem pelas crianças;
- Tenha o aluno como centro de todo processo escolar;
- Invista na capacidade do aluno e não ignore suas necessidades;
- Estabeleça boas relações, sorria, interaja, compreenda quem são esses sujeitos além da escola, trate-os com respeito, amor e carinho;
- Coloque-se no lugar do aluno, procure compreender suas atitudes, as conversas e brincadeiras, especialmente nos momentos julgados inapropriados;
- Respeite o aluno, suas escolhas e opiniões, nunca as menospreze, incentive a participação, estimule sua autonomia;
- Ouça-os, pergunte o que sentem quanto à satisfação pelo ensino;
- Valorize seus conhecimentos prévios
- Aguce a curiosidade e a criatividade das crianças;
- Preze por desenvolver autoestima em cada aluno, elogie sua participação nas atividades, não o critique em público;
- Não seja autoritário, seja amigo, não faça chantagens, não ameace, não envergonhe, não julgue seus alunos, tenha sempre em mente que suas atitudes podem repercutir diretamente na constituição de sua autoimagem;
- Convide-os a problematizar o conhecimento científico estudado;
- Aproxime os novos conceitos escolares do contexto histórico e cultural do aluno;
- Faça uso da linguagem enquanto uma prática social, não a transforme em um amontoado de técnicas e códigos, signifique e ressignifique o que você fala e também o que escreve;
- Lembre-se que são crianças, necessitam brincar, imaginar, aprender e se desenvolver.

## REFERÊNCIAS

BOCK Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK, Ana Mercês Maria; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: Da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto alegre: Artes Médicas, 1992.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DITZSCH, Julia. **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanistas, 1999.  
DUARTE, Newton. **A escola de Vigotski e a educação escolar: Algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural**. 1996. Disponível em <<file:///C:/Users/PROFES~1/AppData/Local/Temp/34531-Texto%20do%20artigo-40483-1-10-20120722-1.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.

FALABELO, Raimundo Nonato de Oliveira. **A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2005 (Tese de Doutorado).

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré (2000). **Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora**. CEDES, ano XX, N. 50, abril.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

KUETHE, James. O processo de ensino-aprendizagem. Porto alegre: Globo, 1974

LAPRANE, Adriana. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: Unijuí, 2000

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos da Metodologia Científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **A afetividade nas práticas pedagógicas**. Temas em psicologia. Campinas. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>>. Acessado em: 04 dez. 2010.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro, 1967.

LURIA, A. Luria. **O papel da linguagem na formação de conexões temporais e regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas**. In: ALEX, Lenotiev.

et al. *Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. SP: Centauro, 2005 p.107-125.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLON, Suzana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica**. CEDES, ano. XX, n. 35, jul. 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos; O problema da afetividade em Vygotsky**. In: LA TAILLE, Yves (Org.). Piaget, Vygostky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1996.

REGO, Tereza Cristina. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REGO, Tereza Cristina. **Cultura, Aprendizagem e Desenvolvimento**. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SIRGADO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade. Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), ano XXI, nº71 (número especial), julho de 2000. Campinas: Cedes.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Perspectivas de Formação, Definição de Objetivos, Conteúdos e Metodologia de Ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Organização do Trabalho Pedagógico**. Curitiba: SEED, 2010. P. 97-109. Disponível em <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/caderno\\_tematico\\_otp.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_otp.pdf)>. Acesso em 19 set.2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília R. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papyrus 1993.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen. V. R. & JÚNIOR, Roberto dos Santos Bartolomeu. **O professor e o ato de ensinar**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola 2003.

VIGOTSKI, Lev. Semionovich. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** v.1. Madrid: Visor, 1982.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem] In: Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00. p. 21-44. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002)

VIGOTSKI, Lev. Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In ALEX, Lenotiev et al. Psicologia e pedagogia: **Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. SP: Centauro, 2005 (a). p. 25-42.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.