



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

**EDNA SOARES MARTINS**

**O AFETIVO NAS RELAÇÕES DE CONHECIMENTO: REPERCUSSÕES NAS  
DINÂMICAS INTERATIVAS NA SALA DE AULA.**

**Cametá-PA  
2018**

**EDNA SOARES MARTINS**

**O AFETIVO NAS RELAÇÕES DE CONHECIMENTO: REPERCUSSÕES NAS  
DINÂMICAS INTERATIVAS NA SALA DE AULA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Linguagem da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

**Cametá-PA**

**2018**

EDNA SOARES MARTINS

**O AFETIVO NAS RELAÇÕES DE CONHECIMENTO: REPERCUSSÕES NAS  
DINÂMICAS INTERATIVAS NA SALA DE AULA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Linguagem da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

Profª. Drª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Examinadora Externa)  
PPGED/UEPA

---

Profª. Drª. Sônia Regina dos Santos Teixeira (Examinadora Externa)  
PPGED/ICED/UFPA

---

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues (Examinador Interno)  
PPGEDUC/CUNTINS/UFPA

Cametá – PA, 20 de junho de 2018.

Dedico este trabalho aos meus familiares: tios, primos, sobrinhos, cunhados, em particular, meus pais Francisco e Rosalina, irmãos Francinei, Vanda, Lourdes, Francisco, Haroldo, Rosângela, Diva, Wilma, Wagner e Altair, meu esposo Renato e meus filhos Ingred e Ingrisson

A todas as crianças em idade escolar e aos profissionais da educação, em especial, da Rede Pública Municipal e Estadual de Educação do Pará, com os quais tive a oportunidade de interagir, conviver, partilhar experiências e trocas de saberes, enquanto profissional da educação.

Ao meu orientador que, diante de seus diversos compromissos, me orientou, provocando reflexões e mobilizações ao longo do percurso da pesquisa até a etapa de sua conclusão provisória.

A cada sujeito, que em seu exercício de cidadania possa utilizar estes pressupostos para a concretização de uma realidade social mais digna e humana.

E, às duas companheiras de 4 patas Kikka e Jhulie, que estiveram ao meu lado partilhando aqueles longos momentos de solidão e exaustão que a escrita nos condiciona.

## AGRADECIMENTOS

Primeiro a um “*GRANDE Amigo*”, que não materializado no campo físico, apresenta-se e se manifesta em meu existir de forma íntima e particular, refletindo-se no meu ser, na forma que penso, sinto e faço, impulsionando-se na direção de ações e projetos que têm como objetivo principal a vida, o ser humano em sua melhoria e fortalecimento.

Ao Prof. Dr. *Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo*, que aceitou este desafio temático, partilhando comigo seus conhecimentos, experiências, modo de pensar, provocando-me afetos mobilizadores, que me fizeram seguir adiante em direção à concretização deste texto provisório.

A minha *família*, em especial filhos e esposo, pela compreensão nas ausências, apoio, amor, paz, cumplicidade, paciência diante da turbulência dos meus pensamentos, reflexões e angústias sobre a aprendizagem no contexto escolar em suas dinâmicas afetivas e intelectivas, que proporcionaram condições emocionais e afetivas favoráveis em cada uma das etapas desta pesquisa

A cada *amigo e colega* do mestrado, de trabalho, da comunidade, que acompanhou esta jornada e/ou torceu para que ela se tornasse realidade.

Aos *professores avaliadores*, que aceitaram participar desta banca, contribuindo gentilmente com suas experiências e saberes.

Aos *professores do mestrado e funcionários* do PPGEDUC pela oportunidade de partilha de conhecimento, reflexões, disponibilidade, atenção e apoio concedido.

A cada *sujeito-aluno*, criança, adolescente, jovem ou adulto que, nas diferentes relações de conhecimento, me permitiram participar no desenvolvimento do papel de educadora, as reflexões necessárias para as ações em favor da educação, da vida, do outro, da coletividade e da transformação social.

E a cada *colega de trabalho*, docente ou das demais categorias, que possibilitaram momentos de reflexão, dúvidas, fortalecimento, apoio em busca de engrandecimento da prática pedagógica desenvolvida.

## **O AFETIVO NAS RELAÇÕES DE CONHECIMENTO: REPERCUSSÕES NAS DINÂMICAS INTERATIVAS NA SALA DE AULA.**

### **RESUMO**

O estudo intitulado *O afetivo nas relações de conhecimento: repercussões nas dinâmicas interativas na sala de aula* buscou analisar como o afetivo, enquanto campo de sentidos manifestado nas dinâmicas interativas, marca as relações de conhecimento e repercute-se no contexto do aprendizado dos alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Cametá-Pará. A pesquisa de cunho qualitativo, com abordagem metodológica histórico-cultural, coleta de dados, a partir da observação participante e análises marcadas pela dimensão social. Utilizou-se como aporte teórico a abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano desenvolvida por Vigotski e colaboradores e os estudos sobre as dinâmicas interativas estabelecidas em sala de aula com a referida abordagem desenvolvidos por Falabelo (2005), Tassoni (2008), Oliveira (1992), Braggio (1992), Patto (1996), Pino (mimeo), (2000), Fontana (1997), (2005), Tunes, Tacco, Bartholo Jr. (2005), Padilha (2011), Leite (2012). Os aportes teóricos permitiram a reflexão sobre a importância da escola, dos diferentes conhecimentos que ela trabalha, das mediações que ocorrem em seu interior, que se traduzem pelas formas de se relacionar, afetar, marcar, constituir aprendizado, considerando todos os aspectos históricos, bem como o desenvolvimento a partir da totalidade humana. Os resultados evidenciam que cada indivíduo se constitui a partir de bases históricas e culturais, que se manifestam nas relações que ele estabelece com os outros e com os objetos do meio. Essas relações produzem sentidos por meio de inúmeras linguagens que revelam como cada um se sente afetado e pode afetar mutuamente o outro. A dimensão afetiva é parte da vida psíquica que se desenvolve no processo relacional, dentro do qual se constitui a identidade e a personalidade consciente. Diante dessa perspectiva, as relações de conhecimento não devem ser concebidas apenas sob a ótica cognitiva, pois nelas, tudo é afetivo, interligado e impactante, repercutindo-se no resultado da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Professor-aluno-objeto estabelecem uma relação impactante que pode se refletir nos diferentes conteúdos trabalhados nas escolas e resultados desse trabalho. A escola, a partir de uma perspectiva dialética, pode romper com todas as relações que partem da lógica segregadora e excludente em direção às relações, na qual aluno-professor-ambiente educativo constituem-se interligados, co-partícipes ativos do processo de aprendizagem. As dinâmicas interativas tendem a se apresentar a favor da aprendizagem quando seus participantes se interligam em movimentos conectados, no qual todos se reconhecem, aceitam-se, respeitam-se e se apoiam mutuamente durante todo o processo. Nessa direção, a formação continuada deve ser destaque na pauta das políticas públicas e das escolas, pois constitui espaço de reflexões mais aprofundadas sobre as concepções de educação, homem, ensinoaprendizagem e avaliação. A escola constitui-se em um ambiente social educativo com função social específica que se cumpre pelas relações e nas relações.

**Palavras-chave:** Afetividade. Relação de conhecimento. Aprendizagem. Desenvolvimento.

## ABSTRACT

The present study entitled "**The affective in the relations of knowledge: repercussions in the interactive dynamics in the classroom**" sought to analyze how the affective, as a field of meanings, manifested in the interactive dynamics, marks the relations of knowledge and is reflected in the context of the students of the 3rd year of primary education, from a public school in Cametá-Pará. The research was oriented by the qualitative methodology, with historical cultural approach, data collection, from participant observation and analyzes, marked by the social dimension. The cultural historical approach to human development, developed by Vygotsky et al. And the studies on the interactive dynamics established in the classroom with this approach, developed by Falabelo (2005), Tassoni (2008), Oliveira (1992), Braggio (1992), Patto (1996), Pino (mimeo), (2000), Fontana (1997), (2005), Tunes, Tacco, Bartholo Jr. (2005), Padilha (2011) and Leite (2012). The text presents sections, dialogues with each other, bringing the research problem; considerations about the history of research, which study the dynamics of the classroom; the Cultural Historical theory, in Vygotsky; the methodological course of the research; and, search results. The results show that each man is constituted, from historical and cultural bases, that will manifest in the relationships he establishes with others and with the objects of the environment. There are produced senses, which verbal and nonverbal, reveal how, each participant feels affected and can affect each other mutually. The affective dimension is part of the psychic life, which develops in the relational process, within which the identity and the conscious personality are constituted. Faced with this perspective, knowledge relations should not be conceived only from the cognitive point of view, because in them everything is affective, interconnected and impacting, impacting on the result of learning and human development. Teacher-student-object establish an impactful relationship, which can be reflected in the different contents, worked in schools and results of this work. From a dialectical perspective, the school can break with all relationships, starting from the segregating and exclusionary logic, toward relationships, in which student-teacher-educational environment constitute interconnected, active coparticipes of the learning process. Interactive dynamics tend to present themselves in favor of learning, when their participants intertwine in connected movements, in which everyone recognizes, accepts, respects and supports each other throughout the process. In this direction, continuing education should be highlighted in the agenda of public policies and schools, since it constitutes a space for more in-depth reflection on conceptions of education, man, teaching-learning and evaluation, as well as the relationships that arise from different conceptions. The school is an educational social environment, with a specific social function, which is fulfilled by and in relationships. The theoretical contributions allowed the reflection on the importance of the school, the different knowledge that it works, the mediations that take place within it, which are translated by the ways of relating, affect, mark, constitute learning, considering all aspects of historical diversity human development as well as development from the human whole. The reading of knowledge relations, constituted in schools, can be done by all educational agents, from what is verbalized and non-verbalized, aiming at a more humanized, inclusive and conducive process of human learning and development.

**Keywords:** Affectivity. Relationship of knowledge. Learning. Development.

## SUMÁRIO

<b>1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>10</b>
<b>2. O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO: QUESTÕES PRELIMINARES .....</b>	<b>13</b>
<b>3. EMOÇÃO E AFETIVIDADE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS E DE ONDE PARTE O PRESENTE ESTUDO? .....</b>	<b>18</b>
3.1 A DISSOCIAÇÃO ENTRE O CAMPO AFETIVO E O COGNITIVO NOS PROCESSOS DE ENSINO .....	20
3.2 AFETIVIDADE E CONIÇÃO EM INTER-RELAÇÃO NA LEITURA E ESCRITA .....	23
3.3 O AFETIVO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO .....	28
<b>4. O APORTE TEÓRICO .....</b>	<b>33</b>
4.1 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM VIGOTSKI: A BIOGRAFIA DO AUTOR E SUAS CONCEPÇÕES INICIAIS .....	33
4.2 OS ASPECTOS BIOLÓGICO, HISTÓRICO E CULTURAL NO PERCURSO FORMATIVO E DE DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	37
4.3 A FUNÇÃO DA LINGUAGEM: DO CAMPO SOCIAL AO PSICOLÓGICO INDIVIDUAL .....	41
4.4 AS EMOÇÕES E A AFETIVIDADE EM VIGOTSKI: ORIGEM, MANIFESTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO .....	50
<b>5. PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS PARA COMPREENDER O AFETO E O CONHECIMENTO.....</b>	<b>59</b>
5.1 A COMPREENSÃO AFETIVA E INTELECTIVA POR MEIO DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL .....	59
5.2 O CAMPO DE PESQUISA.....	62
5.3 A INSERÇÃO DA PESQUISADORA .....	63
5.4 A SALA DE AULA E OS PARTICIPANTES DAS INTERAÇÕES .....	64
5.5 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE EM ANDAMENTO .....	65
5.6 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS .....	67
<b>6. OS AFETOS E OS CONHECIMENTOS EM SUAS INTERLIGAÇÕES E MOVIMENTOS.....</b>	<b>69</b>
6.1 OS PRINCIPAIS SUJEITOS INTERLOCUTORES .....	69
6.2 ENTRANDO NO MOVIMENTO INTERATIVO DA SALA DE AULA: LEITURAS EM EPISÓDIOS .....	70
6.3 A RELAÇÃO DE CONHECIMENTO EM LINGUAGENS .....	73
6.3.1 Aula interdisciplinar: linguagens e ciências .....	73
6.3.2 Aula de língua portuguesa: a atividade do Bilhete .....	97
6.3.3 Aulas de Arte I e II .....	106
6.3.4 As expectativas para a aula de Educação Física X o sacrifício da cópia .....	116
6.4 RELAÇÕES DE CONHECIMENTO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	122
6.4.1 Aula de Ciências Naturais .....	122
6.5 RELAÇÕES DE CONHECIMENTO EM MATEMÁTICA .....	129
6.5.1 Aula de Matemática .....	130
6.6 O OBJETIVO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: SENTIDOS PARA A ESCOLA E PARA A FAMÍLIA .....	142
6.7 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DISCUSSÃO COM OS PAIS .....	148

<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>165</b>
<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>166</b>

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*É necessário fazer outras perguntas, ir atrás das indagações que produzem o novo saber, observar com outros olhares através da história pessoal e coletiva, evitando a empáfia daqueles e daquelas que supõem já estar de posse do conhecimento e da certeza.*  
(CORTELLA, 2015)

A presente pesquisa, que tem como tema **O Afetivo nas relações de conhecimento: repercussões nas dinâmicas interativas na sala de aula**, busca analisar como o afetivo, enquanto campo de sentido manifestado nas dinâmicas interativas, marca as relações de conhecimento e repercute-se no contexto do aprendizado dos alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino no interior do Pará.

Apesar da dimensão afetiva ser considerada a partir de uma perspectiva que se interliga à dimensão cognitiva muito bem justificada a sua impossibilidade de dissociação nos estudos de Falabelo (2005) e Tassoni (2008), muitas práticas de ensino, que ainda não conseguem se abrir para o campo afetivo, podem adentrar em um movimento pedagógico pouco favorável às interações que envolvem aluno-professor-objeto e a aprendizagem.

A concepção dualista, ao longo da história, separou o ser humano em corpo e mente, dividindo a ciência e o conhecimento. Essa visão apresentou e ainda tende a apresentar a supremacia da mente sobre o corpo, concebendo as emoções como algo prejudicial ao homem por revelar reações pouco aceitáveis em uma sociedade tradicional com normas e padrões de comportamentos a serem seguidos. A dissociação entre a dimensão cognitiva e a afetiva constitui o homem de forma fragmentada, prevalecendo o campo da cognição e segregando o campo afetivo. Essa abordagem humana ainda é retratada em algumas pesquisas sobre a sala de aula.

As reflexões teóricas sobre as questões relacionadas à emoção, sentimento, afetividade, que vêm sendo historicamente realizadas, constituíram-se em aberturas para que a afetividade adentrasse no movimento pedagógico. Mas, recentemente, vislumbram-se reflexões dentro de uma perspectiva monista, com base no materialismo histórico dialético, no qual o homem é visto em suas relações interpessoais, estabelecidas na dinâmica social. Esse olhar monista, que considera o homem em sua dimensão afetiva e cognitiva, vem conceber que razão e emoção são parte da vida psíquica, que se apresentam e se desenvolvem nas relações sociais.

A partir da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano apresentada por Vigotski, o ser humano passa a ser visto em sua totalidade afetiva e cognitiva, que se interligam no conjunto de relações. A afetividade, como parte constituinte da psique humana, apresenta-

se permeando todo o processo formativo e de desenvolvimento humano, não se desligando do pensar e do agir humano.

Partindo da compreensão de que o ser humano não pode ser considerado fora de sua totalidade cognitiva e afetiva porque ela marca todo o processo de sua historicidade, desde o nascer, prolongando-se de forma evolutiva no processo de escolarização, é que se propõe a analisar o afetivo nas relações de conhecimento, que envolve professor-aluno-objeto e sua repercussão na aprendizagem.

A partir do referido objetivo, busca-se uma aproximação com a abordagem histórico-cultural de Vigotski acerca do desenvolvimento humano, assim como também com os estudos desenvolvidos por Falabelo (2005) e Tassoni (2008), que concebem a indissociável inter-relação entre afetividade e cognição nas relações de conhecimento. Oliveira (1992), Pino (mimeo), (2000); Fontana (1997), (2005); Tunes; Tacco; Bartholo Jr. (2005); Padilha (2011) e Leite (2012), que trazem considerações sobre as relações de conhecimento em suas mediações práticas. Braggio (1992), que discute questões relacionadas à metodologia de ensino em leitura e alfabetização adotada nas escolas. Além dos pressupostos de Patto (1996) que nos proporcionam uma reflexão sobre as situações de fracasso produzidas na escola.

Para compor o *corpus* desta pesquisa e seu consequente procedimento de análise, realizou-se observação participativa em duas turmas do 3º ano da Escola Movimento (nome fictício) localizada em bairro de periferia da cidade de Cametá-Pará. Ambas as turmas desenvolvem suas atividades educativas no mesmo espaço físico com a professora Matilde coordenando as atividades na turma A e a Professora Jurema, na turma B.

Por meio de autorização concedida pela direção, pelas professoras e pelas crianças, bem como pelos respectivos acolhimentos, constituiu-se a oportunidade concreta de adentrar ao espaço social educativo e participar das dinâmicas interativas que ali se realizavam. À medida que as singularidades dos sujeitos manifestadas nas situações produzidas me afetavam enquanto pesquisadora, eu empreendia o exercício de seleção e organização das narrativas com toda a historicidade e riquezas de detalhes possíveis de serem captados.

Durante sete meses, duas ou três vezes por semana, no ambiente social educativo em foco, tive a oportunidade de presenciar, ouvir, registrar, anotar e realizar a análise da manifestação da afetividade no referido ambiente, a partir da compreensão do papel dos afetos, das emoções e de suas manifestações nas dinâmicas interativas estabelecidas, bem como as possíveis repercussões no aprendizado das crianças. As análises e discussões provenientes das observações e aportes teóricos apresentam-se ao longo de cada narrativa no texto.

Para fins de organização, o presente texto dissertativo encontra-se dividido em 05 (cinco) capítulos, perpassando pelo campo teórico, metodológico e analítico. No primeiro está definido o problema de investigação, com os questionamentos que embasam as discussões e análises da pesquisa. O segundo traz considerações sobre como o campo afetivo vem sendo apresentado no percurso histórico pelas pesquisas que estudam as dinâmicas da sala de aula, bem como alguns desafios que envolvem as pesquisas nessa área.

No terceiro, encontram-se as principais discussões da teoria histórico-cultural, em Vigotski, as quais fundamentam esse estudo envolvendo as concepções de emoção, afetividade, afetos, sentidos, significados, homem, formação e desenvolvimento humano. O quarto aborda os fundamentos teóricos e o percurso metodológico desenvolvido para responder aos questionamentos e problema da pesquisa, a fim de atingir os objetivos propostos. Na quinta e última secção, estão presentes os resultados da pesquisa, em forma de narrativas, com as discussões pautadas nos aportes teóricos selecionados.

## 2. O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO: QUESTÕES PRELIMINARES.

A temática abordada neste estudo começa a se constituir enquanto projeto de pesquisa quando internamente me encontro em um exercício interrogativo sobre as práticas de ensino e as interações que vêm sendo realizadas no percurso do magistério. Essas reflexões possibilitaram a retomada das minhas experiências docentes iniciadas no ano de 1991, as quais foram se constituindo tanto pelo embasamento adquirido por meio da formação pedagógica recebida no curso de Magistério Normal, quanto pelas diferentes práticas de ensino vivenciadas com meus professores do ensino fundamental e médio e que acabaram refletindo direta ou indiretamente no conjunto de metodologias e procedimentos didáticos adotados por mim.

As primeiras indagações me levavam a (re) pensar a forma como se concebia o homem, a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento ao longo dos anos, porém com as limitações inerentes ao nível de formação que eu possuía, pois, os aportes teóricos que nos dão maiores condições para aprofundar esse exercício reflexivo só foram apresentados a mim no ano de 1997 ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesse contexto formativo, houve o encontro mais próximo com os estudos do psicólogo Lev Semenovitch Vygotsky – em russo *Лев Семёнович Выготский*, transliterado Lev Semenovič Vygotskij, cujo sobrenome fora catalogado sob as seguintes inscrições: Vigotski, Vygotski ou Vygotsky. Nesse estudo, optei por adotar a transcrição Vigotski, todavia no referencial bibliográfico reitero o respeito às demais nomenclaturas, que se fazem presentes nas obras abordadas.

O contato com os pressupostos de Vigotski mostravam que o individual e o social interligavam-se no percurso da formação humana. A Teoria Histórico-Cultural que Vigotski apresentava, retratava o quanto o campo social influenciava na formação e no desenvolvimento humano e como a evolução dos processos psicológicos superiores só poderia ocorrer por meio das relações que aconteciam nesse meio.

As leituras contínuas provocaram reflexões e a busca de uma ressignificação da prática docente que relacionava em sala de aula as experiências passadas bem-sucedidas e as possibilidades do novo. No percurso de ressignificação da prática docente, nasceu o interesse em realizar um estudo sobre como as relações estabelecidas em sala de aula influenciavam na aprendizagem.

Porém, foi no ano de 2013, a partir de duas situações concretas, que o projeto de pesquisa começa a tomar forma. A primeira situação apresentou-se durante o estágio do Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, mais especificamente no estágio clínico, quando uma professora do 2º ano em situação de desespero, relatou-me que naquela

turma havia um aluno de 10 anos de idade que não conseguia mobilizar a sua aprendizagem apesar de todo o esforço didático empreendido a ele. Esta situação, posteriormente, vai se revelar, por meio da avaliação clínica, como um problema de ordem emocional, o qual envolvia o processo de iniciação da sua escolarização, assim como as dinâmicas deste contexto que se seguiram nos anos consecutivos desencadeando condições negativas às interações socioeducativas daquele garoto.

A segunda situação envolveu o procedimento da minha lotação enquanto servidora da secretaria municipal de educação deste município. Por ocasiões inusitadas, fui lotada em uma determinada escola na condição de terceira professora (no intervalo de dois meses) de uma turma da 3<sup>a</sup> série do ensino fundamental (hoje denominada 2º ano) composta por vários alunos repetentes. Nesta turma, vivenciei inúmeras situações desafiadoras.

As duas situações provocaram-me, inicialmente, desconforto e preocupação. Depois, à medida que as interações ocorriam com os alunos, senti o desejo e um dever de ajudá-los a avançar nos estudos, a resgatar suas autoestimas, a relacionar-se melhor com os outros e com o meio. Tudo o que foi relatado e observado nas interações com eles levou-me nessa direção. Os relatos permitiram-me ouvir uma criança com 9 anos de idade querendo morrer porque dizia não aguentar mais a sua vida familiar. Ao mesmo tempo que em outros momentos de interação com os demais colegas, tentava machucá-los. Frequentemente, dizia querer matar o colega, situação que se repetia por meio de agressão verbal e física (furadas com caneta, lápis e socos).

Aquela criança parecia carregar uma carga tão pesada que poderia ser descarregada a qualquer momento. No segundo dia de aula, logo no horário da entrada, foi-me confidenciado por um dos alunos que ele havia comprado uma arma branca (associada por ele como de açougueiro), porque era mais fácil perfurar o rival e tirar a vida dele. Além disso, outros três alunos relataram-me o desejo de ser traficantes para ter uma vida mais “fácil”, e também se autodenominavam como “burros”, porque não aprendiam a ler, a escrever nem conseguiam avançar de ano. Esses e outros relatos pareciam mostrar que, no interior da escola, circundava sentimentos de rancor, pessimismo, tristeza, indiferença; revelados por agressividade, baixa autoestima, desinteresse, desrespeito que se refletiam nas relações de conhecimento, influenciando na dinâmica da sala e na própria aprendizagem.

A visão de que o individual e o social interligavam-se para compor aquela dada realidade levou-me à reflexão de que se fazia urgente e necessário compreendê-la a partir de uma perspectiva de mudança, que dificilmente poderia partir dos alunos, uma vez que, envolvidos em situações de fracasso, de insucesso escolar, de rotulação, culpavam-se e/ou silenciavam, não atribuindo significado e sentido para as atividades do processo de ensino-aprendizagem.

Essas experiências marcadas, inicialmente, por um desconforto e preocupação, provocaram-me uma mobilização interna, que culminou, no campo da ressignificação docente, em uma atuação mais ativa, diversificada, dinâmica e atrativa, e, no campo acadêmico, no início da elaboração do projeto que desencadeou essa pesquisa. Pensou-se, inicialmente, buscar compreender como a afetividade se apresentava em seus aspectos positivos e negativos nas relações de ensino a partir dos alunos. Contudo, à medida que as leituras avançaram, a pesquisa voltou-se para a afetividade como toda manifestação presente nas relações de conhecimento, buscando-se analisar como se manifesta a produção dos sentidos e significados nas interações entre professor-aluno-objeto. De que forma os afetos produzidos nas interações que envolvem diferentes objetos do conhecimento repercutem-se no aprendizado dos alunos?

Para desenvolver as referidas análises, foram considerados os estudos de Vigotski como apporte principal, porque conceber a cultura como pano de fundo das relações humanas, mostrando que, por meio dela, o homem vai se apropriando dos elementos culturais construídos historicamente, constituindo suas funções psicológicas superiores e se desenvolvendo. Nessa perspectiva, o meio e o outro ganham fundamental importância para a constituição e para o desenvolvimento humano. As relações intersubjetivas que o ser humano vai estabelecendo desde o nascimento permitem a constituição humana, a formação da consciência, a subjetividade, pois é por meio das relações, que ele vai produzindo sentidos e significados ao que ocorre. A forma que cada pessoa tem de se relacionar com o meio e com os outros envolve as apreensões das relações anteriores e as elaborações produzidas dentro de cada nova relação.

Diante de tais considerações, entende-se que, no contexto das relações, os sentidos e os significados não são concebidos de forma desatrelada, pois ambos se caracterizam como momento de interpretação do real, feito individualmente por cada um. Esse processo de significação e sentido, que vai se constituindo ao longo do processo histórico-cultural, marca a singularidade de cada sujeito, sendo fator que diferenciará cada pessoa.

Vigotski ressalta que o meio com seus afetos vai permitindo a significação e a produção de sentido dentro das relações concretas por meio da linguagem. A significação que é dada a cada palavra, mesmo estando relacionada ao movimento do contexto no qual foi produzido, caracteriza-se como parte do processo das apropriações humanas que apresenta maior estabilidade. O sentido tende a alterar-se no contexto das interações. Para Vigotski (2000, p. 125), “o significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa”. Contudo, deve-se considerar que “uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as

alterações do sentido” (2000, p. 125). Significado e sentido relacionam-se dentro de um contexto dinâmico.

Nessa direção, Vigotski (2000) esclarece como se produz sentido na relação, afirmando que “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma palavra” (VIGOTSKI, 2000, p. 466). A atribuição de sentido interliga-se ao que a consciência dispõe para apresentar no ato da ocorrência. Mas, mesmo diante da palavra verbalizada, o sentido pode não se esgotar com ela, pois se entende que aquilo que se expressa de forma verbalizada nem sempre traduz tudo o que poderia traduzir por conta de poder estar ligado a outros eventos anteriores que não podem ser apresentados em apenas um único momento. Essa forma de atribuir sentido, dentro do fenômeno ocorrido, para Vigotski (2000) revela o predomínio do sentido sobre o significado.

A partir das contribuições de Vigotski, comprehende-se que nas relações humanas a linguagem é interligada por uma parte objetiva, (significado real) à outra de ordem subjetiva, que reflete a constituição da consciência (sentido). Essa interligação, dentro das condições concretas nas quais os fenômenos ocorrem, deu-se a partir dos afetos provocados, podendo manifestar diferentes comportamentos que estão vinculados ao que afeta e como afeta cada um. Diante de tais considerações, o afetivo enquanto campo de produção dos sentidos apresenta-se nesse estudo como fator de fundamental importância para se compreender as dinâmicas interativas envolvendo professor-aluno-objeto em suas condições físicas, materiais e didáticas concretas.

A importância de se olhar para o campo afetivo nas relações de conhecimento, em toda a sua manifestação, apresenta-se cada vez mais latente quando se concebe que mesmo diante dos avanços teóricos que defendem uma concepção monista de homem na educação, há relações de conhecimento marcadas por interações com dinâmicas puramente intelectivas, nas quais os afetos, as produções de sentido e significados são silenciados, podendo distanciar, cada vez mais a concretização do objetivo da aprendizagem e ampliar os processos de segregação e exclusão escolar.

Diante do contexto apresentado, o objetivo desta pesquisa é analisar como o afetivo enquanto campo de sentido manifestado nas dinâmicas interativas entre aluno-professor-objeto marca as relações de conhecimento e repercute-se no contexto do aprendizado dos alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública do município de Cametá.

Com o intuito de uma maior apreensão no campo de observação, volta-se o olhar para as interações em suas diversidades de objetos de conhecimento e abordagens. A seleção da

escola se deu pelo fato de atender crianças pertencentes ao mesmo bairro periférico em que está localizada a escola que impulsionou as primeiras inquietações que geraram estas reflexões aqui desenvolvidas. E pela turma do 3º ano do ensino fundamental justifica-se, primeiramente, por representar um ano escolar no qual tenho dedicado o meu campo de atuação docente nestes últimos anos, quando surgiu o interesse pela pesquisa. Em seguida, por envolver crianças em fase de consolidação do processo de alfabetização.

### 3. EMOÇÃO E AFETIVIDADE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS E DE ONDE PARTE O PRESENTE ESTUDO?

No grupo de pesquisas que abordam a afetividade voltada à questão da aprendizagem, é possível identificar concepções diferenciadas do que vem a ser o campo afetivo, a partir dos termos afeto, emoção e sentimento. A diversidade terminológica, ao abrir-se para muitas interpretações, parece requerer definições dos termos utilizados para uma maior compreensão da gênese e dos resultados apresentados.

De forma geral, observa-se que o termo afeto aparece relacionado aos sentimentos de ternura, carinho e simpatia. A afetividade, por sua vez, engloba diversos termos como emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção e outros. É comum, ainda, ver a afetividade confundida com a emoção. Contudo, não se pretende, nesta pesquisa, provocar uma discussão sobre os termos e como eles vem sendo utilizados nos estudos. Mas, no intuito de apresentar como a afetividade em si vem sendo abordada. Ressalta-se que os termos emoção e afeto partem da compreensão presente nos estudos de Vigotski (2004), na qual a emoção é parte da vida psíquica, que se manifesta e desenvolve-se nas interações, que ocorrem durante o processo histórico e cultural. E o afeto está interligado ao intelecto, porque para Vigotski “os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas” (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

Partindo de Vigotski, entende-se que a vida emocional configura um processo interno, ou seja, é parte da vida psíquica, que se desenvolve e se manifesta no ser humano por meio das relações estabelecidas na dinâmica social (movimentação externa), a partir das quais são produzidos os afetos que se interligam ao intelecto. No campo das relações, os afetos provocam a manifestação dos comportamentos emocionais expressivos de ternura, amor, carinho, simpatia, alegria, tristeza, motivação, desmotivação, atenção, desatenção, interesse, desinteresse, entre outros. A emoção nasce e se manifesta a partir dos afetos advindos das relações. Ela e os afetos constituem o campo afetivo, fazendo com que se considere a afetividade como tudo o que envolve a emoção, os afetos em sua diversidade de expressão, ligando-se ao pensamento a partir do campo social.

Diante dessa compreensão, a afetividade, neste estudo, apresenta-se com base no materialismo histórico dialético, assumindo-se a natureza social dos processos psíquicos e do desenvolvimento humano com base nos pressupostos da Teoria histórico-cultural, em Lev Semenovitch Vigotski. Com base nisso, lança-se um olhar para a afetividade na sala de aula, partindo-se inicialmente de alguns estudos já realizados que mostram como ela veio sendo

conceituada e identificada no percurso histórico para, em seguida, fazer a aproximação com as discussões mais recentes sobre o tema.

Nessa direção, considera-se importante primeiro abordar, de modo geral, como as pesquisas cadastradas no banco de dados da Capes vêm apresentando a temática da afetividade a partir da abordagem histórico-cultural. O levantamento realizado considerou alguns descritores de busca tais como: afetividade, teoria histórico-cultural, Vigotski. Foram selecionadas três pesquisas para serem analisadas, as quais, evidentemente, não representam a totalidade das discussões sobre a temática, mas proporcionaram uma significativa contribuição à temática e que somadas a outros estudos serão utilizadas como base para compor o referencial teórico desta pesquisa, o que nos permitiu a materialização de todas as reflexões e análises apresentadas ao longo deste texto.

A primeira pesquisa selecionada é a de Mello (1995). Ela foi retomada aqui por ser considerada nos estudos de Falabelo (2005) como sendo pioneira na abordagem da dimensão afetiva nas relações de ensino. Em seguida, retomam-se os estudos de Falabelo (2005) após quase treze anos de sua apresentação por constituir-se atual e fundamental dentro deste estudo, ao apresentar um significativo e diferenciado olhar sobre o campo afetivo em sua indissociável inter-relação com o cognitivo dentro da tríade composta por professor-aluno-conhecimento. E, por fim, reflete-se sobre os estudos de Tassoni (2008), por trazer importantes reflexões sobre os afetos presentes no processo de escolarização em sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento. Logo, buscamos absorver os pontos relevantes que esses pesquisadores apresentaram de modo a buscar neles inspiração para compor este processo de análise e reflexão que estamos propondo neste estudo.

O levantamento realizado, de modo geral, ressaltou que o tema afetividade vem sendo apresentado de forma diversa, tomando como referência a mesma perspectiva conceitual que: emoção, afetos, sentimentos, base afetivo-volitivo. Com isso, muitos destes termos apresentam-se sem grandes distinções entre si. A diversidade conceitual, que se apresenta nos estudos sobre afetividade, pode ser considerada como um desafio no percurso da análise. Os estudos vêm mostrar que o campo afetivo pode ser estudado a partir de uma perspectiva crítica com formas e enfoques diferenciados. A problemática envolvendo a afetividade torna-se mais compreensível em sua definição de conceito na teoria histórico-cultural, a partir dos pressupostos apresentados por Vigotski.

Os estudos mostram ainda a relevância do tema afetividade. Entretanto, vale ressaltar que há poucos trabalhos que discutem a temática pautada no campo conceitual de Vigotski, especialmente, no que tange às pesquisas realizadas a nível de doutorado, o que limita a

possibilidade de ampliação das discussões na perspectiva histórico-cultural. As pesquisas abordam a dimensão afetiva, a partir da constituição do sujeito e das relações que se estabelecem em diversos contextos sociais como o educacional, buscando-se compreender o sujeito em suas relações. Os estudos sobre afetividade no contexto escolar têm sido direcionados às boas práticas. Apesar das discussões que vem sendo apresentadas em torno da afetividade no campo educacional voltarem-se para os aspectos positivos, reflete-se do ambiente social educativo, características relacionais afetivas ainda distantes dos referidos aspectos. Todavia, a afetividade ainda se apresenta silenciada ou pouco compreendida como parte da vida psíquica.

### 3.1 A DISSOCIAÇÃO ENTRE O CAMPO AFETIVO E O COGNITIVO NOS PROCESSOS DE ENSINO

A pesquisa de Mello (1995) *Magistério de 1º Grau*, revisada por Falabelo (2005) e retomada aqui, aborda as representações e expectativas dos professores sobre a relação que envolve a escola e as questões sociais. Ela traz considerações que sinalizam para uma concepção sobre o papel da afetividade nos processos de ensino que se interliga a uma realidade social vivenciada no entorno da escola. Com isso, ela se traduz como um dos primeiros estudos a fazer uma abordagem relacional da afetividade voltada para o social.

No estudo de Mello (1995), é abordada a importância da competência técnica no fazer docente, defendendo que no saber-fazer, o afeto, a atenção, a doação, o amor e as expressões de carinho constituem-se como algo que oculta, omite e/ou anula a competência do professor. A autora considera que, na escola, o professor “precisaria saber o que fazer, objetivamente, para ensinar a esses alunos” (MELLO, 1995, p. 38) que ele atende. Ela se refere aos alunos de classes populares, com pouco poder aquisitivo, que na sua compreensão, precisam que o ensino esteja diretamente atrelado à competência de saber-fazer.

A autora considera que somente um professor com competência, ou seja, que tenha uma visão de magistério e da política de comprometimento, poderia atender aos interesses das camadas populares. Assim, os professores que tomam a afetividade como elemento preponderante em suas práticas não dariam conta de atender tais camadas com a presteza que elas requerem, uma vez que só a competência traria a possibilidade de reflexão e ação docente frente às adequações que vão se fazer necessárias no decorrer do processo de ensino.

Dentro dessas considerações, o estudo destaca que a função de suprir a carência afetiva não cabe à escola, e sim à família, à comunidade, dentre outros congêneres, pois “para amar e dar atenção, não são necessárias habilidades e competências técnicas especializadas. Qualquer pessoa de boa vontade pode fazê-lo” (MELLO, 1995, p. 117). Relacionar questões afetivas fora das competências técnicas especializadas, ou seja, fora da escola, vem distanciar do professor qualquer vínculo com práticas de ensino que não sejam consideradas tecnicamente especializadas.

Neste primeiro momento, comprehende-se que, para a autora, o afetivo aparece como uma forma de mascarar ou suprir a falta da competência docente, que, segundo ela, traduz-se tanto pela incapacidade de o professor trabalhar com a camada pobre quanto pela descrença de sucesso e superação da pobreza por intermédio da educação. Para Mello (1995, p. 52), aquelas situações das crianças “parecem ser produto de um destino inexorável e não uma situação a ser trabalhada pela escola. Por isso, não há atuação pedagógica possível junto a esses alunos, restando apenas o recurso do amor, do carinho e do afeto”. A afetividade apresenta-se como um mero recurso alternativo que visa esquivar-se dos desafios presentes naquele trabalho docente com a camada “pobre”.

A afetividade, na ação docente, ao se apresentar como um recurso que silencia ou mascara a competência do professor revela-se como negação à possibilidade de transformação, pois a autora deixa a entender que é somente com o desempenho da competência que o professor pode oferecer condições de aprendizagem a todas as crianças “pobres”. Se o professor não tem condições técnicas especializadas para garantir a aprendizagem de seus alunos ou se ele rejeita a avaliação efetuada pela comunidade escolar, pressupõe-se que

[...] não valoriza o trabalho pedagógico, porque essa valorização implicaria apostar que toda criança tem condições de ter acesso e depropriar-se do conhecimento escolar desde que se saiba como trabalhar com ela. Consequentemente, se isso não está acontecendo, é porque a escola e o professor não sabem o que deveriam saber. O que em última instância põe em questão sua competência profissional. (MELLO, 1995, p. 52).

A autora esclarece que não valorizar o trabalho pedagógico e negar a apropriação do conhecimento à criança, representa que a escola e o professor não sabem o que deveriam saber, faltando-lhes competência profissional. A competência apresenta-se como necessária e única estratégia viável para o desenvolvimento de um trabalho voltado para a camada “pobre”.

Mello (1995) deixa claro seu descontentamento com os resultados da pesquisa no que se refere ao destaque e à frequência do aspecto afetivo na fala docente, ressaltando a perda que

representa “esgotar a ação docente naquilo que ela pode ter de eficiência técnica” (p.43). O ganho seria com uma ação pautada prioritariamente na eficiência técnica. Ressalta-se, ainda, que a autora tenta mostrar que não está negando a dimensão afetiva no magistério e que suas críticas se dão em função dos problemas que podem exigir a competência do professor. Assim, ela afirma:

Não estou negando a dimensão afetiva no magistério. Como toda atividade que envolve relacionamento humano ele incluirá sempre essa dimensão. Entretanto, quando ela é absolutizada, é muito provável que isso seja uma maneira de contornar, pelo caminho do sentimento, problemas que reclamam a competência do especialista. (MELLO, 1995, p. 118).

Depreende-se que a autora considera que a fala docente ao absolutizar a afetividade pode querer contornar problemas que necessitam da competência especializada do professor. Ela destaca que “o afetivo, entretanto, surge quase sempre nas respostas dos professores, num plano de maior relevância, enquanto as propostas de ordem técnica se diluem” (MELLO, 1995, p. 134). Tal frequência em respostas dessa natureza dão relevância ao afetivo e reduzem as propostas de ordem técnica.

Logo, percebeu-se que a autora não se preocupou em defender a afetividade, mas também não quis mostrá-la de forma negativa em seus estudos, por isso, em seu posicionamento, limitou-se a dizer que “é fora de dúvida que o magistério, assim como as demais profissões na área de Ciências Humanas, exige um relacionamento mais próximo com as pessoas e consequentemente reveste-se de características especiais” (MELLO, 1995, p.134). Dentro dessas considerações da autora de tentar apresentar um caminho para incluir o campo afetivo nas práticas de ensino, Falabelo (2005, p. 15) entendeu que ela acaba se aproximando da denominação de relações interpessoais.

Pode se dizer que as críticas apresentadas por Mello (1995) estão pautadas no destaque que a afetividade recebeu na prática de ensino e na fala dos próprios professores, por compreender que o fazer docente com ênfase na afetividade e não na competência especializada distancia o aluno de “classe pobre” do sucesso da aprendizagem e da possibilidade de mudança social. As demais reflexões, que poderiam ser direcionadas ao referido estudo, não são objetivadas nesse contexto.

### 3.2 AFETIVIDADE E COGNIÇÃO EM INTER-RELAÇÃO NA LEITURA E ESCRITA

Falabelo (2005) em seu estudo *A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos* faz uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, a partir dos pressupostos teóricos de Vigotski e da teoria da enunciação de Bakhtin. Com isso, propôs-se a investigar e refletir como a afetividade e a cognição se inter-relacionam e afetam-se reciprocamente nas situações de leitura e escrita de jovens e adultos.

Suas primeiras considerações destacam que a afetividade vem sendo pouco enfocada nos estudos sobre as práticas pedagógicas, voltando-se mais para o campo cognitivo. Sua pesquisa, ao apontar como a afetividade vem sendo enfocada no contexto escolar, destacou quatro grupos: o primeiro via o afetivo em sua dicotomia com o aspecto cognitivo e até mesmo prejudicial ao processo pedagógico; o segundo relaciona a “boa prática pedagógica” aos professores, que lançam mão dos recursos afetivos; o terceiro está mais preocupado em investigar as percepções dos professores sobre o papel dessa dimensão afetiva em suas práticas ou enfocar a questão do domínio das emoções/afetividade como forma de melhor garantir as condições para a realização do ensino e da aprendizagem; e, o quarto, que procura estudar as emoções e os afetos em sua interação indissociável com os aspectos cognitivos.

Ele considera, ainda, que os três primeiros grupos parecem conceber a afetividade centrada no professor como se ele fosse o portador da afetividade nessas relações e que vai dar suporte a sua prática sempre que for utilizada ou veiculam a necessidade de o professor dominar a questão afetiva/emocional como forma de desenvolver/organizar/controlar suas atividades pedagógicas (FALABELO, 2005, p. 06). O afetivo aparece como um recurso que o professor dispõe para usar em sua prática.

No intuito de se distanciar das referidas concepções afetivas, o autor esclarece que “busca estudar o afetivo em uma perspectiva inter-relacional, com a cognição, como constitutivos de uma mesma unidade, que é a vida psíquica humana” (FALABELO, 2005, p. 05). Neste contexto, ele parte “do pressuposto de que o afeto está presente e é constitutivo de toda e qualquer ação humana” pp. 05-06), em direção à compreensão de “como afetividade/emoções e cognição se inter-relacionam nas situações de ensino e aprendizagem, no contexto das dinâmicas interativas em sala de aula, em suas condições sociais e imediatas de produção”. Nessa direção, Falabelo (2005, p. 07) defende a “indissociável inter-relação entre afetividade e cognição”, considerando que elas são parte de uma só unidade psíquica, que se interpenetram e afetam-se mutuamente no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados de suas observações com os sujeitos da EJA, diante de uma prática de leitura e escrita, que não contemplavam as necessidades do aluno, evidenciam que o modo de

se relacionar com o conhecimento apresentava-se a partir de diferentes manifestações. O autor pondera que “a relação abstrata e mecânica com o conhecimento, produz determinadas situações afetiva emocionais indiciadas em gestos, expressões e atitudes, signos verbais e não-verbais que enunciam as formas de relação que o sujeito está mantendo com o conhecimento: de aceitação, indiferença, de negação, de prazer, de sofrimento” (FALABELO, 2005, p. 45). Entende-se que as manifestações que passam a ser vislumbradas para além dos signos verbais reflete-se por meio dos gestos, expressões, atitudes e signos não-verbais. Elas apresentam-se relacionadas aos sentidos produzidos, que podem mobilizar ou desmobilizar para a aprendizagem.

Contudo, o autor esclarece que as concepções teórico-metodológicas presentes nas relações de ensino estabelecidas não devem ser compreendidas de forma individualizada ou fora do movimento das relações sociais, pois reúnem um agregado dessas relações, que se cristalizaram nas referidas concepções (FALABELO, 2005, p. 46), pois as práticas de ensino são permeadas por concepções de ensino e de aprendizagem, que foram sendo constituídas dentro das relações sociais vivenciadas pelo professor.

As concepções presentes nas práticas de ensino adotadas pelo professor aparecem afetando os alunos da mesma forma que as atitudes, os gestos, as expressões do aluno também afetam o professor. Professor e aluno afetam-se mutuamente nas relações. “Ou seja, nas relações intersubjetivas, todos se afetam e são afetados. Afeto é relação, isto é, inter-relação” (FALABELO, 2005, p. 50).

As relações em seus afetos podem evidenciar que, se no seu interior, a busca pela aprendizagem parece ser suprimida quando ela se encontra distante do alcance do aluno, “[...] os sentidos perdem sua forma mobilizadora, cedendo lugar a outros sentidos que levam a desmobilização, ao cansaço, a dor, à tristeza e, por fim, à desistência” (FALABELO, 2005, p. 50). As tentativas sem êxito podem desencadear um processo de cansaço, dor, tristeza, culminando na desistência de querer aprender.

As interações parecem retratar que quando os sentidos atribuídos pelo professor não são os mesmos para o aluno, cria-se uma situação de confronto na apreensão desses sentidos, uma vez que se diferenciam pelo papel que cada um ocupa nessa relação. A definição de papéis na relação escolar consolidada historicamente naturaliza que o poder da palavra e da decisão cabe somente ao professor. Essas relações entre os sujeitos na escola, dentro do formato uniformizador, fazem com que suas individualidades sejam silenciadas.

Diante disso, o autor destaca que essa “[...] espécie de ‘estética da uniformização’ não se sustenta, pois na dinâmica interativa os sujeitos participam com suas singularidades e

produzem sentidos contraditórios, para além da uniformização ou conformação passiva” (FALABELO, 2005. p. 63). O rompimento pode se dar a partir das fissuras de um controle desestabilizado, fluindo as possibilidades de novas práxis, que se voltem ao atendimento cultural, histórico, afetivo e cognitivo dos sujeitos.

No geral, entende-se que a relação de sala, que tende a uniformizar, silenciar os sujeitos, provoca reações que podem desafiar e desestabilizar o que se instaura. Nesse campo do desafio, “os sujeitos silenciados provocam e desafiam a relação hierárquica, através de muitos signos que não são somente os verbais” (FALABELO, 2005, p. 63). As relações com características hierárquicas são alvo de desafios que se dão por diferentes signos.

A pesquisa abre destaque para como a aprendizagem sofre os impactos das relações em sala de aula, pois nas interações intersubjetivas, os sentidos, que são apropriados pelos sujeitos a partir de suas experiências, vivências; ou seja, a partir de sua subjetividade, alteram a configuração da vida psíquica no contexto de aprendizagem, produzindo reações afetivas e emocionais diferenciadas (FALABELO, 2005).

O autor destaca, ainda, que essa trama de sentidos, ao provocar confronto desestabiliza a relação e “[...] as formas de ser/fazer/pensar a relação ensino e aprendizagem, pois, as emoções entrelaçam-se no processo, configurando e reconfigurando os movimentos e as condutas dos sujeitos no contexto interdiscursivo” (FALABELO, 2005, p.71). As emoções repercutem-se nos movimentos e condutas dos sujeitos em interação.

No contexto de atuação com os sujeitos da EJA, o autor evidenciou que é possível perceber o movimento de mudança no que se refere ao sentido em sua ambivalência quando as condições de produção da aprendizagem dos sujeitos vão se alterando. São condições que se apresentam num tenso jogo de mediação entre os desejos do aluno e a prescrição metodológica da professora. Nesse sentido, suas considerações apontam que a indissociável inter-relação afetos e cognição estaria predisposta nos afetamentos recíprocos, em que o ganho cognitivo alimenta o afetivo – enunciado em emoções de alegria e satisfação – o qual, por sua vez, realimenta o desenvolvimento cognitivo, mobilizando o sujeito a novos investimentos de aprendizagem (FALABELO, 2005).

Para o autor, cognição e afetividade são elementos que se intercomunicam nas relações de aprendizagem, afetando-se mutuamente. Logo, elas não podem ser concebidas de forma dissociadas. Falabelo (2005, p. 73) esclarece, ainda, que “o afetivo, pode ser considerado como aquilo que afeta o sujeito em sua subjetividade, que o mobiliza a atitudes diferenciadas (de aceitação, de negação, etc.), através dos sentidos e significados, que atribui às suas relações

com os conhecimentos, na prática intersubjetiva”. Nas relações estabelecidas, emoções e afetos não se apresentam em uma única direção por se relacionarem à subjetividade humana.

Diante da ambivalência de afetos observados durante a pesquisa de campo, Falabelo (2005, p. 72) pondera que “as relações de sala de aula são como relações sociais, porque a escola não é uma unidade à parte da totalidade da formação social”. Ela contém preferências por alunos e relações, que são alimentadas, consolidadas, constituídas, continuadas e impulsionadas pelas ações e reações dos alunos em seus modos de viver o seu lugar social de alunos em seus modos de se relacionarem com o outro, com a autoridade da professora, com o espaço escolar, etc.

No contexto das relações ambivalentes estabelecidas na escola, o desejo pelo conhecimento apresenta-se como grande mobilizador dos sentimentos. As tarefas escolares constituem-se como elemento poderoso na configuração da imagem de aluno forjado entre os sujeitos nelas envolvidos. O desempenho alcançado nessas tarefas mediatiza a leitura, a compreensão e o afeto da professora, a posição do aluno entre seus pares e a imagem de si mesmo como capaz/não capaz frente aos conhecimentos e práticas escolares. Essas imagens mediatizam os sentimentos, as disposições afetivas dos sujeitos em relação ao universo escolar e aos personagens que a compõem.

As frequentes saídas dos alunos de sala de aula são relacionadas a não mobilização do saber, pois, para o autor, o não-saber silencia e desencadeia o não-fazer. E o não-estar também leva o sujeito a se afastar da sala de aula. A escola é também espaço de encontros, de procuras, de buscas, de amizades e de companheirismo. Relações que também envolvem aprendizado (FALABELO, 2005). Se o sujeito não se encontra na relação, ele não aprende, fazendo um movimento, no qual tende a se distanciar dessa relação.

Nesse percurso, o autor evidencia como o outro desempenha um papel fundamental no processo de internalização das relações sociais e culturais, do comportamento, tanto no aspecto cognitivo quanto no aspecto afetivo, instaurando, mediando, regulando as relações do sujeito com sua aprendizagem e consigo mesmo. A mudança de atitude do aluno no processo formativo, se apresenta a partir da relação com o conhecimento, pela mediação do outro, na qual ambos afetam o psiquismo. Pensando nisso, Falabelo (2005) corrobora que

O afeto, assim, não aparece como algo isolado, como atributo do professor, ou do aluno, mas dá-se a ver como algo que é possível de ser construído na relação com o objeto de conhecimento e na relação com os outros”. A compreensão é que “[...] o afetivo não vem de fora, mas acontece mesmo é na relação entre os sujeitos e o conhecimento, na interação social, na intersubjetividade. (FALABELO, 2005, p. 91).

O autor mostra que o afeto vai sendo construído pelos sujeitos nas relações que não são estabelecidas.

Os encontros em sala de aula, ao possibilitarem aos alunos o contato com materiais diversificados, “parecem indicativos de que é o aprendizado, a apropriação da cultura que intensifica a relação com o conhecimento, que sustenta as relações pedagógicas e que mobiliza nos educandos o empenho nas atividades” (FALABELO, 2005, p. 103). Nas referidas interações, os alunos são afetados, produzem outros sentidos e significados para além daqueles propostos pelo mediador. Os sentidos deixam de ser promovidos unicamente pelo mediador, mas construídos também pelo outro – o aluno.

Falabelo (2005) observou que as atividades com uso do dicionário proporcionaram uma vasta abertura ao campo de sentidos, ela abriu-se à aventura da descoberta e da ampliação de um acervo de vocabulários e à relação polissêmica com os seus leitores, levando-os a adquirir autonomia na busca de outros significados. “[...] a leitura abre-se como uma experiência a ser vivida com mais intensidade, porque conhecimento e vida se entrelaçam como verso e anverso de uma mesma realidade, a realidade humana, em sua inteireza” (FALABELO, 2005, p. 106). A possibilidade de revelação de sentidos está muito além daquilo que o professor planeja alcançar, pois os sentidos articulam-se de forma intensa e ampla, envolvendo a vida dos indivíduos e suas experiências sociais e culturais.

Para Falabelo (2005), se o campo da observação pode trazer um ensinamento se refere “a valorização do trabalho de escuta dos dizeres e de atenção aos arranjos afetivos e cognitivos com os quais os alunos se aproximam e relacionam-se com o conhecimento [...]” (FALABELO, 2005, p. 111), pois dentro do referido contexto se faz possível compreender como os sentidos se produzem e os sentimentos se expressam, intensificam e inserem mais plena e amplamente na diversidade cultural.

Dentro desse contexto, o autor destaca que a afetividade que ele defende “é aquela que se dá nas relações de conhecimento, que se manifesta nas atitudes e comportamentos dos sujeitos – alunos e professores - na relação que estabelecem com o conhecimento [...]” (FALABELO, 2005, p. 112), que se traduz tanto por prazer, aceitação, envolvimento, como se enuncia em diferentes formas de linguagem por atitudes de recusa e indiferença ao conhecimento e às relações pedagógicas estabelecidas.

No entanto, essa relação afetiva que o aluno desfruta com o conhecimento não pode ser interpretada unicamente como decorrente dos atributos afetivos (positivos) do professor. A

relação afetiva tecida entre professores e alunos se faz “pelos investimentos culturais que este propicia na relação pedagógica” (FALABELO, 2005, p.124). Para o autor, são os investimentos culturais na relação tríade professor-aluno-conhecimento que vão levar à mobilização, pois “é a relação com o saber que mobiliza, seduz e sustenta a relação de ensino-aprendizagem” (FALABELO, 2005, p.125), uma vez que esses elementos são co-partícipes de um mesmo processo. No intuito de defender a indissociável inter-relação entre o campo afetivo e cognitivo na leitura e escrita de jovens e adultos, o autor extrapola as barreiras do afetivo no professor para retratá-lo como instância de produção de sentido e movimento cognitivo que se interligam e apresentam-se ambivalentes por conta dos afetos que cada relação é capaz de provocar.

Sem pretender a aproximação das características do ensino de jovens e adultos, mas considerando a importância das contribuições apresentadas para as discussões que se pretende fazer, tomou-se parcialmente os resultados do referido estudo, não o explorando com toda a profundidade de reflexões que apresenta, podendo vir a ser realizada em outro contexto, sob outros olhares e indagações.

### 3.3 O AFETIVO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

A pesquisa de Tassoni (2008), intitulada: *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*, como o próprio título remete, aborda a afetividade na dinâmica interativa da sala de aula durante quatro diferentes momentos do processo de escolarização.

A pesquisa foi revisada aqui por trazer considerações importantes sobre os aspectos afetivos em seu entrelaçamento com o cognitivo em diferentes momentos do processo de escolarização, envolvendo comentários de diferentes faixas etárias de alunos, algumas áreas de conhecimento e um tempo cronológico maior.

De início, a autora faz considerações sobre a emoção na história do pensamento humano, passando pela Filosofia, Psicologia experimental, Psicanálise, Fenomenologia, abordagem piagetiana e a sócio histórica com pontuações sobre as emoções em Vigotski e Wallon. Frente à razão e emoção humana, ela afirma que “razão e emoção são processos distintos, mas entrelaçados e complementares” (TASSONI, 2008, p. 01). E acrescenta, ainda, que “buscar compreender o indivíduo em sua complexidade significa integrar as dimensões afetiva e cognitiva que o compõem” (2008, p. 01). A ênfase está na compreensão humana, a partir da integração das dimensões afetiva e cognitiva.

Tassoni (2008) vem alertar para os desafios dos estudos envolvendo a dimensão afetiva, ressaltando que eles se dão “tanto no que se refere à conceituação, como também quanto à análise. Muitas vezes, no senso comum, afeto, afetividade, emoções e sentimentos são usados como sinônimos” (Tassoni, 2008, p. 03). Os usos dos conceitos com base no senso comum, vêm se refletindo nas pesquisas e nos desafios da análise. Definindo sua concepção de afetividade, destaca que “a afetividade é uma construção social, portanto, elaborada a partir da dimensão do outro, que se transforma e se modifica nesta interação” (Tassoni, 2008, p. 03). A afetividade e sua possibilidade de transformação se dá pelo outro.

Nessa direção, ela ressalta que a manifestação e repercussão da afetividade se dá tanto de forma positiva quanto negativa. Conforme a autora (2008, p. 04), “é certo que a dimensão afetiva envolve, igualmente, sentimentos de medo, angústia, humilhação, vergonha, ansiedade, tristeza, decepção, entre outros”. A dimensão afetiva, se apresenta compreendida na diversidade de sentimentos. Destacando a direção tomada pelas pesquisas sobre a afetividade, que, para a autora, se voltam mais para a análise das “práticas pedagógicas que promovem o sucesso do aluno, contribuindo para a construção de uma boa relação entre este e o objeto de conhecimento” (TASSONI, 2008, p. 04). Compreende-se que ela também delinea seus estudos por essas perspectivas.

A análise do estudo partiu da coleta de informações com 4 grupos de alunos em períodos distintos e em interação com objetos diversos: crianças da educação infantil (4-6 anos); alunos do 2º ano do ciclo II/4ª série (10 anos); alunos do 2º ano do ciclo IV/8ª série (14 anos); e alunos do 3º ano do Ensino Médio (17 anos). Na apresentação dos resultados, a autora definiu oito núcleos de significação. Cada núcleo continha interpretações dos alunos sobre as interações em sala e suas relações com o conhecimento e o desenvolvimento.

No primeiro Núcleo, denominado “Formas de ajudar o aluno”, o destaque vai para a proximidade do professor. Para a autora, “em todos os grupos etários explicita-se a qualidade da mediação concretizando as formas eficientes de ajuda, levando a uma evolução no desempenho do aluno” (TASSONI, 2008, p. 111). A forma de ajudar apresenta-se relacionada ao desempenho do aluno.

No segundo núcleo, “Formas de falar com o aluno”, é destacada a associação e a valorização entre o que se fala e a forma de falar, pois essas atitudes “fazem emergir sentimentos de naturezas diversas nos alunos, as quais interferem na sua aprendizagem e na relação com o objeto de conhecimento” (TASSONI, 2008, p. 117). Das falas emergem sentimentos, que se relacionam ao objeto e à aprendizagem dele. Nesse núcleo, a autora fez considerações gerais sobre os afetos provocados pela forma de falar, mas não destacou o que foi falado.

No núcleo 3, “Atividades relevantes”, houve a valorização de algumas atividades consideradas promotoras de maior significado. Para ela, “ao produzirem maior significado para os alunos, as atividades promovem, consequentemente, maior qualidade na aprendizagem e possibilitam o surgimento de sentimentos nos alunos relacionados à sua autoimagem. Percebem que compreendem e produzem bem, que evoluem nesse processo” (TASSONI, 2008, p. 121). As atividades apresentam-se como relevantes no processo de compreensão e evolução do aluno. Contudo, não houve destaque para quais as atividades foram analisadas pelas crianças.

No núcleo 4, denominado “Outras aprendizagens”, a postura corporal, o autoconhecimento, o conhecimento do outro, as habilidades de organização dos materiais, a mediação dos conflitos entre os alunos, a preocupação com as suas necessidades individuais, apresentam-se como interferindo no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares. Ela ressalta que os aspectos “que surgem no entorno do processo de aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, interfere e influencia a aprendizagem de tais conteúdos” (TASSONI, 2008, p. 124). O entorno da prática pedagógica é apresentado como elemento de significação na aprendizagem dos alunos.

No quinto núcleo, “Formas de corrigir/avaliar”, aparece maior referência à correção do que à avaliação. “Os comentários, em todos os grupos, dizem respeito muito mais ao processo e correção do que propriamente à avaliação” (TASSONI, 2008, p. 130). A tensão e a contradição da avaliação foram destacadas dentro de um comentário do aluno do Infantil 4, quando ele ressaltou que a “tensão inibe a capacidade de pensar/refletir sobre o que está sendo proposto” (TASSONI, 2008, p. 130). A avaliação e a correção podem ser tensas para os alunos e influenciar na aprendizagem. Ela faz destaque para a abordagem e para a postura do professor frente à correção e à avaliação.

No sexto núcleo: “Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento”, o destaque vai para a qualidade da mediação do professor. “A ação do professor, através das práticas pedagógicas, determina, segundo o olhar dos alunos, o gostar ou não de escrever, gostar de matemática, de geografia, etc.” (TASSONI, 2008, p. 141). As práticas pedagógicas dos professores associam-se aos sentimentos dos alunos com relação ao objeto e à disciplina. Nesse ponto, são abordadas as significações em seus aspectos positivos e negativos e de forma interligadas.

No sétimo núcleo, “Relação do professor com o objeto de conhecimento”, é evidenciado como a relação do professor com o objeto influencia na relação estabelecida também pelos alunos. Para Tassoni (2008, p. 148), “o poder de contágio que a satisfação e o envolvimento do

professor têm nos alunos, levando-os também a se envolverem”. A prática docente mostra-se contagiando e mobilizando a relação que o aluno tem com o objeto.

No último núcleo: “Sentimentos/percepção do aluno em relação ao professor”, é destacado aspectos do comportamento do professor que se mantêm importantes ao longo do processo de escolarização. Dentre eles está a paciência e o humor. Para a autora (2008, p. 161), tais elementos podem “reduzir a ansiedade, favorecer a atividade cognitiva e, consequentemente, contribuir para que o aluno evolua em seu processo de aprendizagem, considerando-se capaz, construindo uma boa relação com o objeto de conhecimento”. Os comentários mostram como os aspectos afetivos manifestados se relacionavam com a aprendizagem.

Na conclusão da pesquisa, a autora destaca a importância das mediações dos professores no contexto da aprendizagem, pois “as ações mediadoras dos professores criam situações que produzem diversos sentimentos e emoções que influenciam o processo ensino-aprendizagem, podendo torná-lo, ou não, mais efetivo e proveitoso” (TASSONI, 2008, p. 162). As ações do professor relacionam-se ao campo afetivo e ao proveito do processo ensino-aprendizagem. Os resultados das análises apontam o que o aluno sente com relação ao professor, mas não destacam como o professor se sente afetado diante das interações que ele estabelece com os alunos.

Ao abordar o processo de produção de sentido e significado na pesquisa, a partir de Vigotski, a autora destaca a importância da relação intersubjetiva ressaltando que “os dados apresentados revelam uma dinâmica interativa que produz sentidos e significados que são compartilhados pelos alunos e professores participantes dela” (TASSONI, 2008, p. 180). A dinâmica interativa apresenta-se como produtora de sentidos e significados compartilhados por todos. A linguagem vem se destacar na mediação, pois “através da mediação da linguagem se constroem formas de sentir, pensar e agir, tanto nos alunos como nos professores” (TASSONI, 2008, p. 180). Com isso, a linguagem se evidencia de suma importância para promover a aprendizagem.

Na finalização dos resultados, autora afirma a interligação afetivo-cognitiva na pesquisa, bem como a sua influência na aprendizagem, ressaltando que a diversidade de manifestações afetivas nas situações vivenciadas no contexto de sala de aula produziram uma diversidade de emoções e sentimentos – alegria, tristeza, tranquilidade, ansiedade, confiança, segurança, insegurança, vergonha, constrangimento, raiva, medo, entusiasmo, envolvimento, orgulho, insatisfação, indiferença, consideração, etc. – tanto nos professores como nos alunos.

Diante do exposto, pudemos constatar que, para Tassoni (2008, p. 208) “a intensidade de tais sentimentos e emoções afeta os processos cognitivos e as relações entre os envolvidos”.

Cabe destaque também à importância de se discutir sobre a afetividade em suas trocas interativas, haja vista que a autora afirma que “é importante assumir que há, nas relações de sala de aula, uma troca de sentimentos e emoções, que deve ser objeto de reflexão” (TASSONI, 2008, p. 208). Assim, sentimentos e emoções, não podem ser desconsiderados nas reflexões que abordam as relações de sala de aula.

## 4 O APORTE TEÓRICO DA PESQUISA

### 4.1. A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM VIGOTSKI: A BIOGRAFIA DO AUTOR E SUAS CONCEPÇÕES INICIAIS

*Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva.*  
(VIGOTSKI, 2000)

A Teoria histórico-cultural, base teórica desse estudo, apresenta em Lev Semenovitch Vigotski concepções e discussões importantes sobre o homem, a sua formação psíquica e o desenvolvimento afetivo e intelectivo.

Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), um dos oito filhos de um casal de judeus (cultos), nasceu no dia 05 de novembro de 1896, na pequena cidade de Orsha, próximo a Minsk, capital da Bielo Rússia, conforme a indicação bibliográfica apontada por Van der Veer e Valsiner (2001).

A partir de novos levantamentos bibliográficos, descobriu-se que ele, apesar de nascido em Orsha, considerava Gomel como sua cidade natal, porque foi para lá que seus pais se mudaram quando ele era ainda bebê. Seu pai, Semion L'vovitch Vigodski, graduou-se pelo Instituto Comercial de Kharkov, sendo funcionário de bancos durante toda sua vida funcional. Era considerado um profissional com mérito, tendo se destacado na cidade de Gomel, por conta de suas atitudes cívicas. Foi um dos organizadores de uma sociedade cultural que construiu uma biblioteca pública considerada de excelência, a qual foi utilizada por Lev Semenovitch no seu tempo de ensino médio. Exerceu cargos no Banco Unido, em empresa de transporte, representou uma companhia de seguro por algum tempo. Essas atividades permitiram com que ele e a família frequentassem os círculos culturais locais.

A mãe de Vigotski era Cecília [Tsetsilia] Moiseevna Vigodskaya, professora por formação, falante fluente de alemão e francês, segundo os registros de sua neta Guita Vigodskaya e da historiadora Tamara Lifanova. (PRESTES, 2010). Ela e outros tutores particulares foram responsáveis pela formação de Vigotski durante a escola primária. Depois ele prestou exames e entrou direto na 6ª série do ginásio. Já com 17 anos, em 1913, terminou o ginásio com medalha de ouro e cedendo as recomendações dos pais, ingressou na Faculdade de medicina da Universidade Imperial de Moscou. A sua preferência por Filosofia e História foram deixadas em segundo plano, porque, enquanto judeu, ele não poderia ir após formado para o serviço público. Mas, Vigotski logo transferiu-se para a faculdade de Direito e ao mesmo tempo ingressou na faculdade de História e Filosofia, mesmo sabendo das limitações de profissões

para os judeus. Nesse percurso histórico, aparece seu interesse pela psicologia. Entre as poucas profissões autorizadas para judeus, Vigotski decidiu graduar-se em Direito pela Universidade de Moscou (1912-1917), mas nunca exerceu essa profissão. Ele também se graduou na faculdade de História e Filosofia na Universidade do povo Chaniavski – instituto bastante qualificado, mas, sem reconhecimento pelo regime czarista por abrigar professores expulsos da Universidade de Moscou devido desavenças políticas (PRESTES, 2010).

Após sua graduação, entre os anos de 1917 e 1923, esteve na docência de Literatura, Psicologia, Lógica, Estética, com pesquisas nos campos das Artes, Literatura e Psicologia, que o permitiram publicar artigos que tratavam dos problemas relacionados à prática educacional e a educação de pessoas com deficiência. Na Escola Técnica de Pedagogia organizou o gabinete de Psicologia, que tinha como objetivo pesquisas e práticas voltadas para a pedagogia e para a psicologia experimental. Lá desenvolveu inúmeras pesquisas experimentais para comprovar suas proposições teóricas. No ano de 1924, casou-se com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas: Guita Lvovna Vigotskaia e Assia (PRESTES, 2010).

Os estudos sobre Vigotski mostram ainda que ele fundou o Instituto de Estudos das Deficiências, estando entre os anos de 1925 a 1935 vinculado a Moscou e Leningrado. Nesse período, lecionou Psicologia, Pedologia e desenvolveu junto com outros cientistas estudos direcionados para a psicologia e anormalidades físicas e mentais. Suas pesquisas versaram sobre o desenvolvimento da aprendizagem humana e o papel das relações sociais no decorrer desse processo, destacando as funções mentais superiores, a cultura e a linguagem. Em parceria com Alexander Luria e Alexei Leontiev (neurofisiologistas) no Instituto da Deficiência de Moscou, analisou os processos psicológicos tipicamente humanos na infância em seu contexto histórico cultural (PRESTES, 2010). Envolvido e comprometido com suas análises, ele acreditava que

Possivelmente não está longe o dia em que a pedagogia se envergonhará do próprio conceito ‘criança com deficiência’ para designar alguma deficiência de natureza insuperável. [...] está em nossas mãos fazer com que as crianças surdas, cegas e com retardamento mental não sejam deficientes”. (VIGOTSKI, 2006, p.54 citado por PRESTES, 2010, p. 47).

Nessa perspectiva, escreveu alguns resultados de seus estudos. Embora se relacione a Vigotski, uma série de publicações, Prestes e Tunes (2012) em suas pesquisas ressaltam que quando se analisa a extensa produção escrita em nome de Vigotski, nota-se que foram poucos dos seus livros, cuja intenção era de publicá-los. Elas afirmam que livros constituíam somente *Psirrologia iskusstva* (Psicologia da Arte), título este que fora escrito em 1925 e publicado

somente em 1965; *Pedagoguitcheskaia psirrologuia* (Psicologia Pedagógica) de 1926, e *Michlenie e retch* (traduzido no Brasil como Pensamento e linguagem ou Construção do pensamento e da linguagem) de 1934. Também escreveu uma série de livros didáticos para o ensino a distância (por correspondência), tais como *Pedologia da idade escolar* (*Pedologuia chkolnogo vozrasta*), de 1928, *Pedologia da juventude* (*Pedologuia iunochevskogo vozrasta*), de 1929, e *Pedologia do adolescente* (*Pedologuia podrostka*), escrito entre 1930 e 1931. Alguns capítulos deste último livro didático foram republicados no volume 4 de obras reunidas (*Sobranie sotchineni*).

Prestes (2010) destaca que algumas palavras nas obras de Vigotski não seguiram fielmente a tradução, como *retch*, que em vários países, dentre eles, o Brasil, ela foi traduzida como *linguagem* e não *fala*, constituindo o título Pensamento e linguagem.

Nesse percurso de publicações, o livro *Psicologia pedagógica*, que ficou pronto logo depois do II congresso de SPON, em Petrogrado, no ano de 1924, vem apresentar os desafios da educação pós-revolução socialista na URSS: a formação do homem novo e de uma escola nova. Em sua introdução, Vigotski escreve que o “livro tem por objetivo, basicamente, desafios de caráter prático para auxiliar a escola e o professor e contribuir com a elaboração de uma compreensão científica do processo psicológico, levando em consideração os novos dados da ciência psicológica” (VIGOTSKI, 2004, p. 03). Uma publicação que aborda a prática frente aos desafios do campo psicológico.

As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas mostram, ainda, que os livros publicados, principalmente após a morte de Vigotski, reúnem artigos, textos e estenografias de aulas que ele proferiu ou discursos realizados em eventos científicos.

O levantamento mais completo e sistematizado está apresentado em anexo à biografia escrita por Vigodskaya e Lifanova, publicada em 1996, que relaciona 274 títulos. Estão indicados nessa lista até mesmo alguns artigos e textos que ainda permanecem em forma de manuscritos, como, por exemplo *A teoria da base e da superestrutura* (Teoria bazissa i nadstroiki) de 1925; Resenha do livro de Otto Rühle: o psiquismo da criança proletária (Rets Na kn.: Otto Rühle. Psirrica proletarskogo rebonka) de 1926; Aulas sobre a psicologia do desenvolvimento (Lektsii po psirrologuia razvitiia) de 1928 (PRESTES, 2010).

Prestes (2010) comenta que as autoras Vigodskaya e Lifanova, consideraram importante ressaltar a tentativa de relacionar a produção escrita de Vigotski com todo a sua vastidão. Mas, segundo Guita, a filha de Vigotski, muitos textos ainda permanecem em forma de manuscrito. Entretanto, para as autoras, isso pode explicar em parte, o porquê de os textos de Vigotski terem sido publicados ao gosto de cada organizador. Além dessa abertura, pode-se dizer que os

escritos e as publicações de Vigotski constituíram-se em grande contribuição para as reflexões da psicologia russa, entretanto, essas contribuições foram interrompidas com a sua morte precoce, causada por uma tuberculose, em 11 de junho de 1934, em Moscou.

Os estudos históricos como de Prestes (2010) apontam ainda para o fato que a censura do regime Stalinista proibiu, entre os anos de 1936 e 1958, a circulação de suas obras na União Soviética. Essa proibição retardou a propagação das ideias Vigotskiana para alguns países. Um exemplo disso é o livro *Pensamento e Linguagem (fala)*, cuja primeira publicação ocorreu em 1934, porém, no Brasil, só foi publicado em 1962; e o outro, *A formação social da mente*, em 1984. Prestes e Tunes (2012) esclarecem que, além de ficarem proibidas na União Soviética (URSS) ao longo de quase 20 anos, suas obras nem sempre tiveram um destino digno. O exame do percurso de algumas de suas publicações pode mostrar adulterações, cortes e censuras que sofreram ao longo da história.

O contexto histórico que marca os estudos e escritos de Vigotski mostra que após a revolução de 1917, Vigotski e seus colaboradores formam o chamado Grupo da Psicologia Russa. Foi um momento que se caracterizou pela busca de apresentação de uma nova Psicologia, que, com base no método dialético e nos princípios do materialismo histórico de Karl Marx, concebia as relações em suas contradições históricas e culturais. E dentro desse perfil contraditório, o grupo lança-se na busca de compreender como se constitui e desenvolve-se as funções psicológicas superiores humanas. O importante era, a partir da totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente, como bem explanou Vigotski (1994). O viés histórico e cultural, que entrelaça os fundamentos propostos, marca os estudos sobre o aprendizado humano e a (trans) formação social e cultural. Essa base social parecia estar em sintonia com as características de uma sociedade, que se via desafiada a eliminar o analfabetismo e de alguma forma ampliar as oportunidades das crianças daquela sociedade.

Os estudos e publicações de Vigotski questionavam as demais concepções psicológicas da época, por considerar que nenhuma das escolas de psicologia existente fornecia as bases necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos. Pensando nisso, é possível ver que Vigotski apresenta as linhas gerais dessa nova base teórica da psicologia histórico cultural em 1927, especialmente, no texto *O significado histórico da crise na psicologia*.

No referido texto, Vigotski apresenta a importância das relações, do outro, do meio, marcados pela cultura e pela linguagem no processo ensino-aprendizagem. Ele começa a revelar a teoria histórico-cultural, na qual o homem é visto em sua totalidade cognitiva, emocional e

afetiva, não concebendo a constituição e formação humana de forma isolada, desvinculada de seu contexto histórico e cultural.

Diante de tais considerações, acredita-se que os estudos de Vigotski, constitui-se como aporte teórico base para os objetivos pretendidos de compreender a realidade educativa em sua totalidade afetiva e cognitiva, apresentando-se abaixo, pontos relevantes presentes na Teoria histórico cultural.

#### 4.2 OS ASPECTOS BIOLÓGICO, HISTÓRICO E CULTURAL NO PERCURSO FORMATIVO E DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Vigotski, em seus estudos, apresenta uma concepção de ser humano, formação e desenvolvimento na qual se interligam os aspectos biológico, histórico e cultural. Ele descreve que o desenvolvimento das características propriamente humanas dos comportamentos do indivíduo entrelaça a origem biológica da espécie com as funções psicológicas superiores, que são de origem histórica e cultural. Nesse sentido, Vigotski (1994) esclarece que o meio, com seu aspecto social e cultural, atua sobre o indivíduo, permitindo com que se desenvolvam nele as funções psicológicas superiores. Esse meio vai ser o agente promotor do desenvolvimento psíquico humano, ou seja, vai ativar e regular as funções psicológicas, dando origem às formas de comportamento ainda não apresentadas.

Para explicar como se ativam e regulam as funções psicológicas no homem, Vigotski (1994) diferenciou as funções superiores das funções elementares. Esclareceu que as funções psicológicas superiores envolvem a percepção, a atenção, a memória e outras. As funções elementares são responsáveis pelos processos orgânicos. As funções elementares, enquanto herança natural, revelam-se operando de maneira espontânea, sem intencionalidade, fornecendo no ambiente os subsídios para o desenvolvimento biológico do indivíduo. Na criança, essas funções aparecem independentemente da vontade e “tem como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação do ambiente” (VIGOTSKI, 1994, p. 33). Dentro de uma formulação simplificada, ocorre uma “reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela fórmula simples (S => R)”, conforme aponta o autor Vigotski (1994, p. 33). Por sua vez, as funções superiores, de origem histórico-cultural, operam com a estimulação autogerada, ou seja, o uso de elementos intermediários artificiais torna-se estímulo nas relações do homem com o meio e na causa imediata do comportamento. Nesse sentido, cria-se uma nova relação entre S e R (estímulo e

resposta), à medida que o signo (elemento intermediário) passa a agir sobre o indivíduo, substituindo o processo estímulo-resposta simples por outro, mais complexo (VIGOTSKI, 1994).

Nessa relação, na qual o elemento intermediário se apresenta, Vigotski (1994) vem esclarecer e definir o seu conceito de mediação. Ele parte da ideia de que o sujeito não estabelece uma relação direta com o meio e com os outros. Seu acesso é sempre mediado por ser “[...] feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe” (OLIVEIRA, 1992, p. 26). A mediação constitui-se como o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação estabelecida, na qual o sujeito age sobre o objeto, a partir de elementos (mediadores) disponíveis no meio sociocultural. Nesse conceito, estão presentes dois aspectos importantes e complementares. Um que toma o homem como ser dotado de conteúdo mental de natureza simbólica, que o habilita a operar, fazer relações abstratas, transcender tempo e espaço, limitações físicas reveladas por pensamentos superiores que se manifestam pela ação concreta; o outro é a origem social desses sistemas simbólicos fornecidos pela cultura e utilizados nas representações e interpretações da realidade.

Essa ponderação parte do entendimento de que cada homem vai ter disponível mediadores, como o sistema de instrumento e os sistemas de signos (a escrita, os sistemas de números) que permitirão a orientação de seu comportamento no meio social. Contudo, a atividade cognitiva pode ampliar a mediação para além de tais elementos usados, pois “poder-se-ia arrolar várias outras atividades mediadas; a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos” (VIGOTSKI, 2000, p. 55). Por conta da atividade cognitiva, as mediações não podem ser resumidas ao uso de instrumentos e signos, abrindo-se para outras formas de mediações que só no contexto das relações podem vir a se revelar.

Tais considerações sobre as funções psicológicas apresentadas por Vigotski (2000), levam-nos a compreender que a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento das funções elementares, de origem biológica e natural com as funções superiores, de origem sociocultural, que conta com a disponibilidade de mediadores e ferramentas auxiliares. Os instrumentos e signos disponibilizados no contexto sociocultural darão suporte ao indivíduo para controle e transformação do ambiente físico e social, transformando também, nesse percurso, o seu próprio comportamento.

Dentro desse processo mediado, o instrumento, em sua aplicabilidade, vai desenvolver a função de ampliação da possibilidade de transformação da natureza, sendo conceituado como o elemento mediador que age entre o sujeito e o objeto do seu trabalho. Seu uso está relacionado à busca de alcançar determinado objetivo na relação do indivíduo com o meio. “[...] A função

do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” (VIGOTSKI, 2000, p. 55). Ele volta-se para fins de mudança nos objetos.

Esses instrumentos, no decorrer da história humana, aparecem associados às experiências particulares realizadas por cada grupo social. As experiências históricas foram revelando as possibilidades de uso e de criação de novos instrumentos à medida que as necessidades se apresentaram e as ações humanas realizaram a ampliação da mediação.

Por sua vez, no processo mediado, o signo é considerado como um instrumento psicológico que “não modifica em nada o objeto da operação psicológica” (VIGOTSKI, 2000, p. 55). Sua atuação mediadora dá-se internamente, pois ele age regulando e controlando as atividades psicológicas do indivíduo. Por meio dele, ativam-se outras atividades psicológicas como a memória, que representa e expressa objetos, coisas e fatos experienciados, internalizados e armazenados anteriormente, a partir das relações estabelecidas.

Para Vigotski (2000), as relações permitem com que o indivíduo internalize os sistemas de signos produzidos culturalmente, provocando transformações comportamentais e estabelecendo um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. O uso do signo como instrumento psicológico, ao permitir a compreensão, organização do pensamento, memorização, atenção e percepção, vai mostrar que este uso leva a uma estrutura específica de comportamento, que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos biológicos enraizados no campo cultural. O campo cultural constitui-se como fornecedor das condições para apreensão de signos que serão suportes a serem utilizados no decorrer da caminhada humana, suprindo as limitações iniciais apresentadas pelo aspecto biológico.

Nos processos mediados, a invenção e o uso os signos relacionam-se como meios auxiliares para a resolução de um problema psicológico, que envolve atitudes e ações tais como: lembrar, comparar coisas, relatar, escolher e outros. Essa mediação é análoga à invenção e ao uso de instrumentos, desempenhada, porém, no campo psicológico. É como se o signo se assemelhasse ao instrumento de trabalho, só que no campo psicológico (VIGOTSKI, 2000). Nessa comparação, é possível definir o papel do instrumento e do signo na formação humana, bem como compreender que a semelhança entre eles se diferenciam por suas características. Por isso, “sob qualquer circunstância, devem ser considerados isomórfico (similares) com respeito às funções que realizam, tampouco podem ser vistos como exaurindo completamente o conceito de atividade mediada” (VIGOTSKI, 2000, p. 55). Assim como as funções realizadas pelos referidos mediadores diferenciam-se, não devendo ser vistas como similares. Eles

também não devem ser tomados como esgotando o conceito de atividade mediada, pois a historicidade pode revelar ampliações.

No que se refere ao signo, a representação social que o reconhece enquanto tal, parte de uma construção cultural coletiva aceita e utilizada pelo grupo. Essa aceitação implica na utilização dele como instrumento regulador desse grupo em função das necessidades que surgem no decorrer das interações do indivíduo com o meio. As criações, usos, modificações dos signos vão depender de cada grupo. Vigotski (2000) destaca que a escrita primitiva, entalhada na madeira, revelou que os seres humanos ultrapassaram os limites das funções psicológicas naturais, evoluindo para uma organização nova culturalmente elaborada de seu comportamento.

Essas necessidades levam à ultrapassagem dos limites iniciais para a manifestação de um novo comportamento. As funções elementares (biológicas) encontram-se em evolução, em direção à função superior. Sem a organização do meio cultural não haveria condições para a evolução humana. Os estímulos artificiais presentes no meio permitem o uso de signos que desencadeiam novas formas de se comportar (ação). Por meio de funções superiores como a atenção, a comparação, a imaginação e o planejamento as novas ações vão se apresentando. A evolução humana é marcada por uma ação que ainda não havia se manifestado anteriormente.

Nessa direção, outras narrativas históricas que marcam aspectos de descoberta e evolução humana tais como o início do sistema de contagem de cabeças de gado a partir do uso de varetas e o início do sistema de transporte são marcas da capacidade de ampliação da ação humana, que veio se manifestando ao longo da história da humanidade. O quadro de elevação das funções elementares para as funções superiores, encontra no signo o auxílio necessário para agir frente às problemáticas apresentadas pelo meio. A criação humana não aparece restrita a um ser humano em específico, ela pode vir de qualquer ser humano por meio de um processo marcado pela manifestação da evolução psicológica. Por isso, pode-se dizer que “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). O ato de criar modifica o posto, abrindo-se às transformações.

Com esse olhar para o ser humano em suas relações com o meio, Vigotski (2000b, p. 33) vem definir quem é o homem, esclarecendo que, “Para Hegel, é o sujeito lógico. Para Pavlov, é a soma, organismo. Para nós, é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)”. As relações, em seu conjunto, propiciam a constituição das funções psicológicas humanas. Todas as transformações percebidas na formação e no desenvolvimento humano, bem como as que o

homem realiza no meio efetivam-se por meio das relações, ou seja, estão ligadas às experiências sociais.

As contribuições provenientes dos estudos de Vigotski ajudam-nos a refletir sobre como se efetivam as abstrações psicológicas no campo social, permitindo a compreensão de que é pelo processo de internalização que o homem reconstrói suas relações externas, logo, a internalização é uma “reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 1994, p. 56), que se efetiva por meio de um movimento psicológico, no qual os aspectos social e individual se relacionam.

A formação das funções superiores e o desenvolvimento da criança dão-se mediante internalização dos objetos do meio, a partir de dois planos – social e individual –, pois “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual. Primeiro entre pessoas (interpsicológico) e, depois, no interior da criança (intrapsicológico)”. (VIGOTSKI, 1994, p. 75). O campo social é o primeiro plano, espaço de relação entre as pessoas, de acesso à experiência de conhecimento, arena interpsicológica, que permite o movimento do segundo plano intrapsicológico, no qual cada um abstrai o que depreendeu da relação social. Em outras palavras, a reconstrução que se efetiva no plano psíquico, inicia-se dentro de um processo de interação com os elementos do meio, levando a formar a subjetividade humana. Dessa forma, “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (VIGOTSKI, 1994, p. 27). Cada ser humano, constituiu sua personalidade e subjetividade por meio das apreensões realizadas no conjunto de relações que ele estabeleceu.

#### 4.3 A FUNÇÃO DA LINGUAGEM: DO CAMPO SOCIAL AO PSICOLÓGICO INDIVIDUAL

A partir dos pressupostos da Teoria histórico-cultural de Vigotski (2000), é possível compreender que a linguagem ocupa um lugar de grande importância na participação social, na formação e no desenvolvimento humano. Com base nesses pressupostos, a linguagem, sistemas simbólicos básicos, foi criada por grupos sociais para favorecer a troca de conhecimento nas diferentes relações que ocorrem no contexto social. O seu papel de destaque vai se dar pela compreensão de que o acesso aos objetos do conhecimento efetiva-se por meio das mediações dos sistemas semióticos. Com essa função mediadora, a linguagem apresenta-se como

instrumento que favorece a participação da vida em sociedade, o acesso aos objetos do meio e com ele, a formação e o desenvolvimento humano.

Vigotski (2000) apresenta em seus estudos como se efetiva o processo de aquisição e o desenvolvimento da linguagem no meio social, destacando que ele se dá dentro de um processo de apropriação do sistema representativo (de cada grupo), por meio de signos que são capazes de transformar as funções elementares humanas (biológicas) em processos psicológicos superiores (de origem histórica e cultural). Nesse processo, a linguagem permite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, consequentemente, as transformações no comportamento humano.

É dentro desse contexto que Vigotski (2000) vai ressaltar e explicar como a linguagem pode ter a função de intercâmbio social e de pensamento generalizante. Na teoria histórico-cultural, é possível perceber que seus estudos em psicologia, filosofia e literatura, e, posteriormente, em medicina objetivavam compreender as funções psicológicas do ser humano. Seus estudos apontaram que as funções psicológicas têm origem na atividade cerebral e só se desenvolvem por meio das relações sociais. O campo cultural e seus sistemas simbólicos podem mobilizar-se para essa atividade. As relações sociais possibilitam com que o indivíduo biológico se transforme gradativamente no homem histórico e cultural.

Vigotski (2000) esclarece que a partir de estudos como os de Koehler, Yerkes e outros, sobre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem realizados em chimpanzés, foi ressaltado que “a linguagem não depende necessariamente de som” (VIGOTSKI, 2000, p. 47). O seu uso funcional é o que constitui a sua essência, pois, nos diversos processos interativos, o uso funcional dos signos pode permitir as mais diferentes formas e expressões de linguagem.

Ainda em seus estudos, Vigotski (2000) revela que a utilização de instrumentos para alcançar determinado fim faz parte da atividade humana desde a etapa inicial de vida. Ele abordou em seus estudos que a utilização de instrumentos (cadeira, vara, vassoura, mesa) por uma criança pequena para alcançar um objeto constitui exemplo prático por meio do qual pode representar o estágio inicial do desenvolvimento intelectual. Esse ato mostra que a atividade psicológica se manifesta em sua forma prática, desde os primeiros anos de vida, mesmo que ainda seja da forma pré-verbal do pensamento independente da linguagem. Nesse percurso, os sons, os gestos, as expressões não se relacionam à linguagem verbal, e sim às situações de alívio emocional ou comunicação difusa, marcando a forma pré-intelectual da linguagem (fala).

Nesse estudo, a relação entre o pensamento e a fala vai se mostrar ora com proximidade, ora com distanciamento. Mesmo que ambos tenham raízes genéticas diferentes e percursos independentes, desde o início da vida, é possível ver, em um determinado estágio, a integração

da inteligência prática e da fala marcando a origem do pensamento verbal e da linguagem racional. Compreende-se, a partir de Vigotski (2000, p. 38), que “[...] o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento [...]”, pois no processo que os envolve, “[...] as curvas de crescimento de ambos, cruzam-se muitas vezes; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente [...]. Assim, mesmo que no início possa haver alguma aproximação; posteriormente, o progresso da fala e do pensamento vão ocorrer dentro de um processo particular para cada ser humano.

Vigotski (2000) afirma que a origem da fala e do pensamento se apresenta por meio de uma fase pré-verbal do pensamento na qual a evolução do pensamento da criança não está relacionada à apresentação da fala ou de uma fase pré-intelectual da fala. Com isso, a evolução do pensamento ainda se mostra independente do desenvolvimento da fala da criança. Na primeira fase, denominada pré-intelectual da fala, as crianças fazem o uso intencional dos instrumentos disponíveis ao meio em que se dá a interação (vassoura, cadeira), na busca de alcançar um resultado prático sem que essa ação tenha relação direta com o desenvolvimento da fala. Essas ações inventivas podem ser consideradas, em sua forma primitiva, como um processo importante para o desenvolvimento intelectual da criança.

Na segunda fase, denominada como das “raízes pré-intelectuais”, o desenvolvimento da fala, que se dá de forma gradativa com o balbucio, o choro e a fala inicial não tem relação direta com o desenvolvimento do pensamento e pode apresentar-se relacionado às descargas emocionais. O autor salienta que:

O balbucio e o choro da criança, mesmo suas primeiras palavras, são claramente estágios do desenvolvimento da fala que não tem nenhuma relação com a evolução do pensamento. Essas manifestações geralmente têm sido consideradas uma forma de comportamento predominantemente emocional. [...]. Entretanto, nem todas se limitam à função de descarga emocional [...]. (VIGOTSKI, 2000, p. 52).

Desse modo, o balbucio, o choro e as primeiras palavras estão ligados a um estágio de desenvolvimento da fala que se apresenta sem relação com o processo evolutivo do pensamento. Esse percurso independente começa a ser alterado nos primeiros anos de vida, quando os percursos da fala e do pensamento começam a se interligar, refletindo-se por comportamentos de curiosidade, descoberta e nominação dos objetos presentes no meio. Para Vigotski (2000):

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 consequente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos”. (VIGOTSKI, 2000, p. 62).

As marcas de que a relação fala e pensamento interligaram-se, vai ser expressada pela curiosidade ativa da criança e pela ampliação de seu vocabulário. A fala passa a desenvolver uma relação direta com o pensamento, verbalizando-o. É nessa passagem marcada pela verbalização do intelecto que a criança realiza o processo de descoberta da função simbólica da fala, fazendo perguntas frequentes sobre as coisas e os seus respectivos significados sociais.

Ressalta-se que nesse processo de mudanças, de interligação entre pensamento e fala, desenvolve-se a fala interior, a qual, segundo Vigotski (2000, p. 62), ocorre “[...] mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais que se separa da fala exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções sociais e egocêntrica da fala”, revelando-se, com isso, “que as estruturas da fala dominadas pelas crianças, tornam-se estruturas básicas do seu pensamento”. São as novas mudanças que ocorrem nas estruturas e nas funções que vão permitir que a fala interior se desenvolva separadamente da fala exterior. A fala egocêntrica, presente até na idade escolar, precede a fala interior, que começa a se desenvolver na idade escolar. Ambas se parecem, pois conforme o autor aponta

[...] a função da fala egocêntrica é semelhante à da fala interior: não se limita a acompanhar a atividade da criança; está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente; ajuda a superar dificuldades; é uma fala para si mesmo, íntima e convenientemente relacionada com o pensamento da criança. (VIGOTSKI, 1994, p. 166).

Estando a serviço da orientação mental e de auxiliar na superação da dificuldade, ela não tem um fim como descrito em outros estudos. Para Vigotski (1994, p. 166) “o seu destino é muito diferente daquele que foi descrito por Piaget. A fala egocêntrica desenvolve-se ao longo de uma curva ascendente e não descendente; segue uma evolução, não uma involução. Ao final transforma-se em fala interior”.

A fala egocêntrica é a primeira relação direta com o pensamento, depois ela evolui até transformar-se na fala interior. As transformações da fala egocêntrica para a interior vão começar entre os três e sete anos de idade, quando vai desaparecendo o seu aspecto vocal, relacionado à fala exterior com estruturas de funcionamento voltadas mais para o interior. Essa redução vocal não significa o sumiço da fala egocêntrica e sim marca o processo de evolução da fala para a interior. Segundo Vigotski (1994),

Interpretar o coeficiente de declínio da fala egocêntrica como sinal de que esse tipo de fala está prestes a desaparecer, equivale a afirmar que a criança deixa de contar quando para de utilizar os dedos e começa a fazer cálculos mentalmente. Na realidade, por trás dos sintomas de dissolução encontra-se um desenvolvimento progressivo, o nascimento de uma nova forma de fala (VIGOTSKI, 1994, p. 168).

A interpretação da redução da fala egocêntrica enquanto fim em si mesma, compara-se à afirmação de que a criança deixa de contar quando para de usar os dedos e passa a fazer cálculos mentais. Essa aparente dissolução marca o nascimento de uma nova forma de fala.

Nessa peculiaridade da fala egocêntrica em direção à fala interior, algumas manifestações ainda se apresentam semelhantes, pois “[...] a fala egocêntrica, que deriva da falta de diferenciação entre fala para si e a fala para os outros, desaparece quando o sentimento de ser compreendido, que é essencial para a fala social, está ausente” (VIGOTSKI, 1994, p. 170). Mesmo que a fala egocêntrica se faça desaparecida, não se observa, inicialmente, a necessidade de falar socialmente, de ser compreendido pelos outros.

Ainda no percurso do desenvolvimento da fala egocêntrica, vai ocorrer uma abreviação nas frases, às quais se caracterizam por uma predicação e também pela omissão do sujeito, podendo provocar, frequentemente, certa confusão na comunicação estabelecida. Segundo Vigotski (1994, p. 173), essa omissão se reflete de forma que “o ouvinte pode relacionar a frase a um sujeito que já esteja em sua mente, e não ao sujeito a que se refere o emissor.

Entende-se que se os pensamentos de duas pessoas coincidirem, por conta de compartilharem a mesma situação comunicativa, poderá haver um entendimento pelo simples uso de predicados, mas se estiverem pensando em coisas diferentes, sem a verbalização do emissor que identifique o sujeito, o mais provável é que não se entendam. Dentro do propósito comunicativo, as abreviações e as omissões podem provocar a falta de entendimento entre os interlocutores, porém se houver um mesmo propósito, a abreviação do emissor não comprometerá o entendimento, podendo garantir a ocorrência da comunicação, mesmo na ausência de elementos estruturais das frases.

Por sua vez, na fala interior não se apresenta problema com relação à predicação nas frases e redução de palavras, pois “na fala interior, a percepção ‘mútua’ está sempre presente, de forma absoluta; portanto, é uma regra geral que ocorra uma ‘comunicação’ praticamente sem palavras, até mesmo no caso dos pensamentos mais complexos” (VIGOTSKI, 1994, p. 180). A estrutura semântica presente na fala interior permite com que ela opere com abreviações sem que isso signifique que a construção dos significados seja inferior à formal até nos pensamentos mais complexos.

Na comunicação verbalizada, a palavra pode ou não ser compreendida em seu nível semântico. Para Vigotski (1994, p. 181) “dependendo do contexto, uma palavra pode significar mais ou menos do que significaria se considerada isoladamente: mais, porque adquire um novo conteúdo; menos, porque o contexto limita e restringe o seu significado”. A palavra pode ganhar diferentes sentidos ao ser relacionada no contexto, à medida que vai ganhando conteúdos

distintos, mas pode também estar limitada ao significado que lhe foi atribuído naquele contexto. Em cada nova interlocução, a palavra pode ou não necessitar de complemento, podendo expressar ou não sentido internamente atribuído pelo emissor.

O pensamento da fala interior é permeado por uma autonomia que se apresenta repleta de palavras e significados, que tem uma função em si mesmo, sem uma correspondência rígida com a fala verbal. Para Vigotski (1994, p. 185) “a fala interior é um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante, que flutua entre a palavra e o pensamento, os dois componentes mais ou menos instáveis, mais ou menos solidamente delineados do pensamento verbal”. Entretanto, cabe ressaltar que “só podemos entender a sua verdadeira natureza e o seu verdadeiro lugar depois de examinar o plano seguinte do pensamento verbal, o plano ainda mais interiorizado do que a fala interior” (VIGOTSKI, 1994, p. 185).

Por isso, no arcabouço da fala interior, os significados constituem-se mais puros, com grande dinamicidade, inconstância, em um movimento que transita entre os dois componentes do pensamento verbal, que se apresentam menos instáveis: a palavra e o pensamento, só podendo ser entendidos, em sua origem e lugar, após o exame do plano seguinte do pensamento verbal, que se constitui o mais interiorizado da fala interior. O que está abrigado na fala interior nem sempre é presente na forma verbalizada, assim, para entender a completude do pensamento interior é preciso analisar o que tem para além do que foi falado. No quesito diferenças entre o pensamento e fala, podemos encontrá-las em suas próprias estruturas, pois

O pensamento ao contrário da fala, não consiste em unidades separadas. Quando desejo comunicar o pensamento de que hoje vi um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo, não vejo cada aspecto isoladamente [...]. Concebo tudo isso, em um só pensamento, mas expresso-o em palavras separadas (VIGOTSKI, 1994, p. 186).

Pode-se considerar que o pensamento tem uma estrutura que o compila em sua totalidade, enquanto que a fala vai se utilizando de palavras, em unidade separadas para representar o pensamento, não tendo definido um número específico de palavras para expressá-lo.

O pensamento, em seu movimento, vai estar ligado a necessidades, interesses, motivações, afetos que se manifestam em cada contexto. Para Vigotski (1994, p. 187) “por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva”. Em outras palavras, o pensamento, em sua manifestação, não está desprendido do aspecto afetivo. A tendência afetiva está ligada ao movimento do pensar. Pode-se compreender que esse movimento não deve ser considerado

como uma manifestação isolada, pois pode estar vinculado às condições biológicas, físicas, emocionais, relacionais que se configuram no contexto ao qual ele surge. Essas condições podem-se constituir como campo afetivo que o movimenta.

Vigotski (1994) destaca que a relação entre pensamento e palavra não pode se dar de forma estática, fechada e isolada, pois somente juntos eles constituem um processo vivo, no qual “[...] o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica” (VIGOTSKI, 1994, p. 190). Essa relação possibilita ao pensamento apresentar-se em sua exterioridade; sem a palavra o pensamento pode ficar na escuridão. Ela também não é fechada e constante, pois só se apresenta ao longo do desenvolvimento, sendo marcada por mudanças.

Com as considerações sobre pensamento e fala, Vigotski (2000) leva-nos a compreender que esta relação se torna muito importante nos processos de formação das funções psicológicas superiores da consciência e do desenvolvimento humano, pois a linguagem social tem um elo de ligação com tais processos. Ele ressalta que

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. [...] O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (VIGOTSKI, 2000, p. 62-63).

O domínio da linguagem promove o crescimento intelectual e apresenta-se no contexto das experiências diárias. Dentro desse percurso, a atividade simbólica vai possibilitando a organização lentamente do processo de uso dos instrumentos linguísticos, a formação da consciência humana, produzindo-se, assim, novas formas de comportamento.

As diferentes apropriações dos objetos do meio são permitidas pela linguagem, dando condições para que a criança aos poucos se torne capaz de agir sobre esse meio de forma autocontrolada, organizando intelectualmente o seu comportamento. Em outras palavras, as interações e abstrações que se dão por meio da linguagem permitem o domínio dos meios linguísticos, marcando saltos no desenvolvimento intelectual humano.

Desde a infância, a criança encontra-se inserida no mundo marcado pela linguagem. Ao se apropriar dos signos vai utilizá-los na mediação que estabelece com o meio, tanto no sentido de controle e de transformação dos objetos da natureza, quanto na sua própria autorregulação psicológica. Na mediação instrumental, a criança utiliza-se de instrumentos e meios indiretos.

Todos os signos aceitos e utilizados no campo social com seus significados são objetos de conhecimentos que permitem a efetivação do processo de reconstrução interna. Nesses processos internos de significação, as palavras ganham significados a partir do grupo no qual está inserido. As generalizações dos significados que ocorrem na palavra vão se estabelecendo no decorrer das relações humanas. O processo de apropriação da linguagem do grupo com seus significados, vão tornar viáveis a comunicação, o intercâmbio social, a generalização e o desenvolvimento de conceitos organizados internamente.

Nesse sentido, Vigotski (2000, p. 07) define a verdadeira comunicação, dizendo que ela “[...] requer significado, isto é, generalização tanto quanto signos. [...] pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra”. A comunicação ampliada com generalização de conceito vai se manifestando em estágios mais avançados à medida que se desenvolve o significado da palavra. Os conceitos iniciais quando desenvolvidos permitirão a generalização desses conceitos. Por isso, “as formas mais elevadas de comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada (VIGOTSKI, 2000, p. 07-08).

A conceitualização da realidade marca o processo de evolução do pensamento. A linguagem torna-se um instrumento do pensamento, que fornece conceitos sobre a realidade, que podem se generalizar, evoluir nas interações, permitindo a verdadeira comunicação. “A descoberta de que o significado das palavras evolui, tira o estudo do pensamento e da fala de um beco sem saída” (VIGOTSKI, 2000, p. 156). Nessa descoberta, esclarece-se que “os significados das palavras são formações dinâmicas e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona”. (VIGOTSKI, 2000, p. 156).

A significação das palavras, que ocorre no processo interativo social, dá-se em um processo dinâmico, mostrando que as mudanças de significados se relacionam ao desenvolvimento da criança e às várias formas de funcionamento do pensamento, interligando o pensamento e a fala.

Dessa forma, o processo de significação vai ocorrendo de forma gradativa, de modo que “quando se pergunta a uma criança se seria possível trocar os nomes dos objetos [...] elas respondem que não [...] Uma troca de nomes significaria uma troca de traços característicos, de tal modo é inseparável a conexão entre eles na mente das crianças [...] (VIGOTSKI, 2000, p. 161). A compreensão dos significados evolui dentro do processo de interação social, tornando-se cada vez mais ampliada e completa.

A compreensão completa dos significados e o desenvolvimento do pensamento vão-se dar quando a criança se tornar capaz de formular autonomamente o seu pensamento e ainda compreender a fala dos outros. Até chegar nessa etapa de completude, a sua fala vai se basear pela fala do outro adulto. O mundo cultural em sua significação vai-se apresentando e internalizando-se por meio da linguagem falada e escrita.

Prestes (2010, p. 176) esclarece que Vigotski em seus estudos sobre o pensamento e a fala, “refere-se à relação entre o pensamento e a fala, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita”. O pensamento ao ser materializado por meio de expressões orais e escritas diferencia a linguagem falada da escrita. Diferentemente do que ocorre com a comunicação escrita formal, em que predomina certo distanciamento entre os interlocutores. Com isso, há necessidade de elaborar melhor a intenção comunicativa de modo a esclarecer a informação que se pretende transmitir. Para tanto, é necessário usar uma construção sintática completa, além de outros elementos textuais que contribuem para alcançar a finalidade da escrita. As distinções entre a linguagem oral e a escrita também podem ser observadas nas investigações de Vigotski (2000), quando ele faz referência à linguagem escrita, dizendo que

[...] o desenvolvimento da escrita não repete a história evolutiva da fala. A linguagem escrita é uma função linguística separada, que difere da linguagem oral, tanto na estrutura como em sua forma de funcionamento. Seu desenvolvimento requer um alto nível de abstração. É fala em pensamento e imagem somente, a ela faltam as qualidades musicais expressivas e de entonação da linguagem oral. (VIGOTSKI (2000, p. 76).

Fica esclarecido que a oralidade e a escrita diferenciam-se em estrutura e forma de funcionamento. Enquanto a linguagem escrita traduz-se em pensamento e imagem, a linguagem oral pode apresentar as qualidades musicais de expressão e de entonação que esta primeira não expressaria.

Pode-se dizer, que a linguagem (fala) vai gradativamente evoluindo como um processo mais natural que se organiza e desenvolve-se nas relações cotidianas com o uso do sistema de signos ou símbolos dispostos. Diferentemente, a linguagem escrita envolve a codificação da linguagem oral, sistematizada ao longo do processo histórico conforme regras e princípios definidos e fixados na gramática de determinada língua de um grupo, exigindo um processo de aprendizado mais formal, contínuo e sistematizado, o qual, normalmente, ocorre em ambientes formais de ensino ao longo do processo escolar do indivíduo.

Considera-se, ainda, que a linguagem falada e a linguagem escrita apresentam diferenças tanto nas suas estruturas quanto nas funções desempenhadas. Além disso, precisam

ser compreendidas junto com a complexidade que envolve o aprendizado de cada uma. Portanto, com os estudos de Vigotski tem-se a compreensão de que a linguagem se constitui e desenvolve-se nas práticas sociais, estabelecendo, a partir do campo afetivo, ligação com o pensamento, com a formação da consciência e com o desenvolvimento humano.

#### 4.4 AS EMOÇÕES E A AFETIVIDADE EM VIGOTSKI: ORIGEM, MANIFESTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO.

A afetividade em Vigotski não aparece com um conceito fechado, pois dentro de seus estudos, este e outros conceitos não foram bastante aprofundados em virtude de sua partida prematura. Contudo, ao relacionar as emoções com o psiquismo humano, Vigotski mostra-nos que a afetividade nasce e desenvolve-se por meio das relações sociais, interligando-se ao pensamento e marcando não só o processo formativo, mas também o processo de desenvolvimento humano.

Em suas revisões e discussões, Vigotski indica como ele conceberia uma teoria das emoções. Propôs-se, no decorrer de palestras e conferências, a apresentar elementos que sinalizaram para a sua concepção de emoção. Tecendo críticas às teorias das emoções presentes naquela época, delineou uma concepção teórica que anuncia qual seria o caminho para se entender as emoções humanas.

Na conferência intitulada *As emoções e seu desenvolvimento na infância*, Vigotski mostrou como as emoções podem ser concebidas na fase infantil. Para isso, ele retomou os principais estudos realizados em diferentes países sobre a temática, fazendo considerações críticas sobre os mesmos. Essa revisão permitiu uma aproximação teórica de sua compreensão sobre a origem e o desenvolvimento da emoção humana. Logo, na abertura do evento, ele teceu sua primeira crítica aos estudos de Darwin sobre a evolução e a origem dos movimentos expressivos do homem, porque as emoções humanas apresentam-se relacionadas ao aspecto animal.

Pontuou que Darwin, em seu estudo sobre *A origem dos movimentos expressivos do homem*, em suas proposições “estabelece uma conexão geral entre as emoções do homem e as reações afetivas e instintivas correspondentes que se observam no reino animal” (VIGOTSKI, 1994, p. 80). A emoção aparece relacionada ao reino animal. Neste contexto, ele reflete que na evolução humana, “os sentimentos do homem, que eram considerados como ‘sancta sanctorum’

interior da alma humana, são de origem animal, assim como o homem em sua totalidade” (VIGOTSKI, 1994, p. 80). A origem humana e seus sentimentos reduzem-se ao fator biológico.

Diante disso, Vigotski (1994) assevera que a visão Darwinista sobre a evolução e a origem dos movimentos expressivos humanos estava em sintonia com a psicologia inglesa que se apresentava sob o poder do pensamento escolástico e das fortes tradições religiosas medievais, pois Darwin considerava que “as paixões terrenas do homem, suas inclinações egoístas, suas emoções relacionadas às preocupações concernentes ao seu próprio corpo são, na verdade, de origem animal” (VIGOTSKI, 1994, p. 80). Essas afirmações funcionaram como reforço do dualismo corpo e alma.

Nesse contexto, Vigotski (1994) entende que a abordagem de Darwin permitiu com que duas correntes do pensamento psicológico florescessem e ganhassem impulso. Uma delas, envolvendo vários psicólogos como Spencer e Ribot, que deram continuidade à referida teoria, ampliando os conceitos sobre a origem biológica das emoções humanas, a partir das reações afetivas e instintivas dos animais, originando a teoria das emoções denominada “teoria dos rudimentos”. Essa teoria justificava que

[...] os movimentos expressivos que acompanham nosso temor são considerados, segundo uma conhecida expressão, restos rudimentares de reações animais na fuga e na defesa, e os movimentos expressivos que acompanham nossa ira, são considerados restos rudimentares de movimentos que acompanham, em outros tempos, a reação de ataque de nossos antepassados animais. (VIGOTSKI, 1994, p. 81).

Na Teoria dos rudimentos, os movimentos de expressão humana relacionam-se aos resquícios das reações de nossos antepassados animais em seus movimentos de fuga, defesa e ataque. As reações humanas aparecem vinculadas ao antepassado animal e não são explicadas a partir das condições gerais que envolvem a sua manifestação concreta.

Vigotski (1994, p. 81) esclarece ainda que Ribot defendia que “as emoções são o único setor da psique humana, o estado dentro do estado que só pode ser compreendido retrospectivamente”. Estado este que se apresentava como resto vinculado ao antepassado e sem possibilidade de compreensão no presente.

A compreensão era de que as teorias psicológicas, dessa época, não davam conta de abordar senão o biológico em sua relação com o passado, pois concluía que “[...] as reações afetivas do homem são restos de sua existência animal, restos infinitamente debilitados, em sua manifestação exterior e desenvolvimento interno” (VIGOTSKI, 1994, p. 81). As emoções passavam a condição de restos sem importância, que logo tenderiam a desaparecer no processo de evolução humana.

Esses aspectos teóricos, para Vigotski (1994), vinham mostrar um objetivo lógico racional humano. A partir dele, “[...] o homem do futuro será um homem carente de emoções que deverá alcançar, de fato, o final lógico e perder os últimos elos que restam da reação que teve um certo sentido na etapa primitiva de sua existência” (VIGOTSKI, 1994, p. 81). As emoções humanas perderiam cada vez mais sua relação com o sentido do passado, direcionando-se para um fim lógico.

A falta de esclarecimento dessa teoria sobre o enriquecimento das emoções na infância foi criticada por Vigotski (2004b, p. 82), pois “em vez de esclarecer como se enriquecem as emoções na infância, a teoria dos rudimentos mostrava, pelo contrário, como se reprimem, se debilitam e se eliminam as descargas emocionais imediatas, próprias da infância precoce”. A repressão, a debilidade e a eliminação das emoções próprias da infância precoce eram os únicos pontos que a referida teoria se propunha a explicar.

Diante desse contexto, à medida que o desenvolvimento da psique humana avança, as emoções retrocedem. Vigotski (2004b, p. 82) esclarece que os estudos de Ribot “[...] mostram a gloriosa história de morte de todo um setor da vida psíquica humana”. Com a morte das emoções seria priorizado o desenvolvimento do psiquismo. Todavia, a ideia de finalização das emoções apresenta-se fragilizada diante dos avanços das pesquisas experimentais, que abrem espaço para teorias as quais vão além das explicações rudimentares.

Na continuidade, Vigotski (2004b) procedeu a análise da teoria de James e Langue, que se propunham a apresentar a origem das emoções no próprio organismo humano. Tais estudos contrariavam os realizados anteriormente, que considerava a emoção originada dentro de um processo que envolvia percepção, sentimento e expressão. Nesse percurso sequencial, o acontecimento externo ou interno provoca a emoção, depois ocorre a sensação da emoção que, ao afetar o corpo, se expressa por meio das reações orgânicas. A partir da percepção do evento e/ou do estímulo do ambiente, os autores afirmavam que “o corpo em seu reflexo apresentava mudanças, reações orgânicas internas vasomotoras e viscerais” (VIGOTSKI, 2004b, p. 84). A percepção das reações orgânicas que se definiria como base para as emoções.

Foi essa base biológico-emocional e a ausência de explicações dos motivos que levam a não fazer falta a emoção, que constituíram os pontos questionados sobre essa teoria. Outras críticas foram realizadas pelos psicólogos ingleses, pela presença do “materialismo” e pelo entendimento de que com a teoria “[...] queriam reduzir os sentimentos do homem ao reflexo, em sua consciência, dos processos orgânicos que ocorriam em seu corpo” (VIGOTSKI, 2004b, p. 84). Os sentimentos ligavam-se ao reflexo do que ocorre no corpo.

Para Vigotski (2004b), apesar dessa teoria utilizar-se espontaneamente do materialismo, seus resultados mostravam-se contrários ao materialismo por abordar, de forma dividida, as funções superiores das funções inferiores, pois afirmava que “[...] só tem origem orgânica as emoções inferiores, herdadas de seus antepassados animais” (VIGOTSKI, 2004b, p. 84). As emoções inferiores – terror, ira, desespero e fúria – eram de origem orgânica. Enquanto que as superiores, concebidas como distantes, eram denominadas de “sutis”. Vigotski (2004b) aponta, ainda, que, nos estudos de James, a separação das emoções caracterizava-se por uma compreensão que perpassava pelo campo intelectual ainda não explorado nas pesquisas experimentais realizadas. Era possível compreender que

Todas as emoções, todas as sensações diretamente entrelaçadas em nossos processos de pensamento e que são parte inalienável do processo integral dos raciocínios, eram diferenciadas por ele dos fundamentos orgânicos, e considerava-os como um processo *sui generis*, isto é, como de um gênero e de uma natureza totalmente distintos (VIGOTSKI, 2004b, p. 85).

Emoções e sensações são consideradas fora dos fundamentos orgânicos, como se não fossem parte do processo que envolve o raciocínio, e sim de natureza totalmente distinta. Vigotski (2004b) também reitera que, apesar de James evidenciar de forma pragmática as emoções orgânicas inferiores, não ofereceu explicações sobre a origem das emoções superiores, abrindo espaço “para a criação de toda uma serie de teorias metafísicas da doutrina das emoções” (VIGOTSKI, 2004b, p. 86).

Para Vigotski (2004b), ao invés de James e Langue salvarem as emoções como pretendiam, eles atribuem aos órgãos internos o papel de mensageiros das emoções, separando as emoções da consciência e colocando um ponto final no que foi realizado anteriormente, ao considerar que “[...] enquanto o cérebro é o órgão do pensamento humano, o das emoções são os órgãos vegetativos internos” (VIGOTSKI, 2004b, p.86). A emoção fica atrelada à função inferior orgânica. A referida teoria retoma a concepção idealista das emoções excluindo a possibilidade de se entender os sentimentos humanos dentro de um processo evolutivo, reduzindo-se a um caminho teórico limitado e excludente da riqueza da vida emocional. Nesse ponto, ele revela a sua compreensão de que a vida emocional é parte indissociável da vida psíquica, que evolui historicamente.

Na análise dos estudos de Cannon, Vigotski (2004b) criticou o uso de cães, gatos e outros mamíferos para fazer experimentos de cunho biológico para explicar o desenvolvimento das emoções. Cannon utilizou-se de métodos de pesquisas que envolveram extirpações, intoxicações artificiais dos animais para demonstrar as mudanças de humor advindas a partir

das funções inferiores como fúria, ira, medo e terror. Por isso, descrevia essas emoções diferentes como fúria, ira, medo e terror com a mesma forma de expressão orgânica, negando a especificidade de cada emoção. Essa negação foi criticada por representar um tropeço que se aproxima das considerações orgânicas das emoções de James e Langue.

Os resultados mostraram que, mesmo com as retiradas que implicam em mudanças orgânicas, as emoções persistiram, pois “se provocarmos uma expressão externa, que acompanha uma emoção, esta aparecerá” (VIGOTSKI, 2004b, p. 91). As emoções continuam existindo mesmo com a morte dos componentes instintivos. Assim, “o papel das emoções na psique humana é outro; isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo” (VIGOTSKI, 2004b, p. 94). O centro da vida emocional deixa de ser a periferia para ser o cérebro e os portadores dos processos emocionais deixam de ser os órgãos vegetativos internos e passam a ser o mecanismo cerebral, ligando “[...] as reações emocionais ao contexto anátomo-fisiológico, em relação direta com a psique humana” (VIGOTSKI, 2004b, p. 94-95). Evidencia-se a presença de uma relação de dependência do desenvolvimento das emoções com outros aspectos da psique, que começa a mostrar que é impossível dividir as emoções humanas.

Nesse contexto, Vigotski (2004b) aborda os estudos de Freud sobre a psicopatologia da vida emocional como referência para a negação dos componentes orgânicos como mais importantes no estudo das emoções e rejeita a teoria orgânica de James e Langue por desconsiderar a emoção como constituinte da vida humana.

Dando prosseguimento, Vigotski abordou os estudos de Adler, que relacionam a emoção tanto em seus aspectos instintivos como também na formação do caráter. Destacou que seu estudo considerava que “por um lado, os conceitos gerais do homem sobre a vida, a estrutura do seu caráter, se veem refletidos num determinado círculo da vida emocional e, por outro, são determinados por estas sensações emocionais” (VIGOTSKI, 2004b, p. 97). Emoções e formação do caráter interligavam-se e influenciavam-se. Essa ligação levou a doutrina da emoção a tornar-se parte central e inseparável da doutrina do caráter. Com isso, as emoções ligam-se ao processo de organização e de formação da estrutura psicológica fundamental da personalidade humana (VIGOTSKI, 2004b).

Na abordagem do trabalho de Buhler, Vigotski (2004b) afirmou suas contribuições para a psicologia infantil, pois seus experimentos direcionaram-se para as reações emocionais e o lugar que elas ocupavam em relação aos diferentes processos psíquicos. Buhler começou criticando Freud sobre a vida emocional, abordando que na fase inicial de desenvolvimento, a vida psíquica e a atividade da criança estão definidas tanto pelo princípio do prazer como pelo

movimento desse prazer, levando a diferentes situações que “[...] migra, vaga, muda de lugar dentro do sistema de outras funções psíquicas” (VIGOTSKI, 2004b, p. 97). A vida emocional pelo prazer movimenta os processos psíquicos.

No referido estudo, o desenvolvimento do comportamento infantil foi dividido em três fases: o instintivo, o adestramento e o intelecto. Pelo uso de jogos infantis, o prazer muda no percurso do desenvolvimento da criança, alterando sua forma de se relacionar. Vigotski (2004b) destaca que seus estágios são três: o prazer final “*Endlust*”, o prazer funcional e a antecipação do prazer. No primeiro, os processos instintivos ligam-se às necessidades fundamentais da criança (fome, sede), sentimentos desagradáveis. À medida que a criança começa a satisfazer tais necessidades, manifestam-se as expressões iniciais de prazer, que vão se transformar em prazer final no momento que o ato instintivo realiza a sua culminância, revelando a sensação emocional ao final da atividade instintiva. Para ele, “no plano da vida instintiva, pertence à emoção e, concretamente, à emoção do prazer, esse papel final resolutório” (VIGOTSKI, 2004b, p. 98). O prazer final em sua máxima liga-se à satisfação completa das necessidades fundamentais humanas.

No segundo estágio do prazer funcional, que se manifesta na forma precoce dos jogos infantis, o que causa prazer à criança não é o final da situação e sim todo o processo que a envolve, deslocando o prazer final para o conteúdo em todo o seu percurso. Direcionando-se para o processo de alimentação, esse prazer final não estaria somente no saciar da fome e da sede, mas em todo processo de alimentação, pois “o nascimento do prazer imediato está localizado não no afeto final, mas no próprio processo da atividade” (VIGOTSKI, 2004b, p. 98). A atividade humana tem a predisposição ao prazer em todo seu percurso.

No terceiro estágio de “antecipação do prazer”, o nascimento e a sensação de prazer surge logo no começo do processo, demonstrando que o ponto central está no começo, como nos jogos criativos das adivinhações, das resoluções de alguns problemas, que o prazer sentido no início põe em movimento toda a atividade humana (VIGOTSKI, 2004b).

Para Vigotski (2004b, p. 100), Buhler conclui que os processos emocionais, em sua origem e movimento na infância, “não são sedentários em nossa vida, mas nômade; não dispõem de um lugar determinado, fixo para sempre”. Eles estão envolvidos por mudanças.

Diante de tais considerações, Vigotski (2004b, p. 100) retorna aos resultados de suas pesquisas afirmando: “meus dados me convencem de que os progressos encontrados desde o prazer final até o prazer antecipado são um pálido reflexo de expressão de toda a diversidade possível na vida emocional, diversidade que constitui o conteúdo real do desenvolvimento da

criança”. Ele se refere aos poucos achados que se deram até ali. O campo poderia ser vasto em se tratando da vida emocional da criança.

Todas as análises, críticas e considerações realizadas por Vigotski destacam que o biológico não dá conta de retratar as emoções em suas expressões, pois nesse campo, ela desvincula-se do contexto social. Para ele, é no social que se dá a essência das emoções, pois seria nesse contexto que “os processos emocionais ganhariam sentido e significações” (VIGOTSKI, 2004b, p. 96). Não sendo possível atribuir sentido e significações fora da arena social.

Ao direcionar seus estudos para a formação das funções psicológicas superiores, ele ressalta que o desenvolvimento dessas funções no homem relaciona-se à superação das limitações biológicas por meio dos desafios e necessidades que vão surgindo em suas condições sociais concretas. Assim, comprehende-se com Vigotski que a emoção se apresenta como parte da vida psíquica, que se manifesta e se desenvolve no contexto social marcado pelo movimento histórico e cultural. Suas críticas às teorias psicológicas da época deram-se em função da falta de perspectiva no que se referia ao desenvolvimento das emoções e de sua exclusão ou redução, pois considerava que as emoções se apresentam dentro de um deslocamento do plano instintivo para o simbólico, de sentidos e significações atribuídos nas relações humanas.

As publicações, de Vigotski, a partir de 1930, apontam para a importância da atividade humana desde a infância para o desenvolvimento do intelecto. Esta compreensão parece caminhar no sentido de que por meio da atividade que a criança desenvolve com os outros, ela vai socializando objetos e com eles apresentando a sua forma de pensar e direcionando-se para o seu objetivo. A atividade vai permitir com que ela mostre o que pensa e o que deseja alcançar, seus interesses e necessidades, ou seja, pode revelar seu sentimento voltado para um fim objetivo.

Na obra *O problema do retardamento mental* publicada em 1935 (após sua morte) e em *Fundamentos da Defectologia*, Vigotski ressalta “uma preocupação teórica com a atividade da criança” (PRESTES, 2010, p. 33). Ele teceu críticas aos estudos do retardamento mental que se direcionavam para o intelecto, sem considerar as relações mais amplas que possui com a vida psíquica. Posicionou-se contra a teoria intelectualista, que centrava o problema do retardamento mental no intelecto, dirigindo críticas aos estudos de Lewin, os quais se apresentavam fazendo atribuição aos problemas de retardamento mental, aos distúrbios da vontade e do afeto. Para ele, o mais importante seria compreender a ligação entre os vários aspectos da vida humana e seu retardamento mental e a relação de dependência que existe entre os defeitos ativos e os intelectuais

com o retardo mental. Uma compreensão que ultrapassa os limites da intelectualidade para as relações em sua forma mais ampla, ligando o processo mental ao campo do afeto.

A sua visão de unidade entre o afeto e o intelecto exprime que nenhum dos setores da vida psíquica se separam na formação da consciência e no desenvolvimento humano, não podendo ser considerados de forma metafísica separadamente. Eles estabelecem uma relação de unidade dialógica. “A unidade do intelecto e do afeto de regularidades internas que a caracteriza precisamente como uma unidade. Somente enquanto conservamos esta unidade como tal, conservaremos as propriedades inerentes a esta unidade” (VIGOTSKI, 1995, p. 219-220).

Em outras palavras, no campo psicológico só pode haver um único tipo de dinâmica superior e um tipo de atividade nessa dinâmica, uma vez que não se está falando da psique e dos demais setores que a ela se ligam, como as emoções, de forma dissociada. Pode existir duas unidades de funções dinâmicas, se considerarmos que pensamento e ação real não representam dois campos separados um do outro, mas separar o intelectivo do afetivo não é possível, porque no homem suas dimensões fazem parte de sua totalidade. Vigotski (1994) em seus estudos pondera que na realidade viva, encontramos a passagem do pensamento para ação e da ação para o pensamento. O pensamento apresenta-se manifestado pela ação e a ação é provocativa do pensamento no que se refere a sua base afetivo-volitiva. Essa imersão do pensamento de unidade das emoções e do afeto com o intelectivo no processo de formação da consciência humana podem ser vislumbrados no campo social desde as atividades da infância.

Diante dos escritos de Vigotski (1994), (1995) e (2004b), entende-se que para situar a todos sobre a concepção de emoção e de manifestação afetiva ele se propôs inicialmente a fazer uma revisão teórico-histórica, delineando o caminho percorrido na direção dessa temática. Em seu propósito, ele buscou explicar como se define a teoria das emoções, a partir da transição das primeiras emoções elementares para as experiências emocionais superiores, destacando que a vida emocional nos adultos se apresenta mais refinada que nas crianças. Seus escritos mostram reflexões e conceitos acerca de como ele pensou o homem, a sua formação e o seu desenvolvimento, dentro de uma visão integradora, na qual as emoções e os afetos (campo do sentimento/afetivo) não se desvinculam do cognitivo, da intelectualidade (campo do pensamento).

Os resultados de seus estudos concebem que a emoção evolui no campo social e que esse desenvolvimento se dá por meio de um processo complexo, que deve ser compreendido a partir da distinção entre os processos psicológicos superiores e os elementares. Seus argumentos abordam que as emoções humanas (de base biológica) passam por transformações no campo

social. Nesse processo, elas não deixam de existir, mas se transformam, afastando-se da sua origem biológica e constituindo-se como fenômeno histórico e cultural. O social permite com que o afetivo ganhe movimento, desenvolvendo-se. A vida emocional, como parte da vida psíquica, vai-se constituindo dentro de um processo de desenvolvimento interno, ganhando complexidade nas relações e se manifestando por meio delas. O campo social, com todas as suas convenções e simbologia, vai se constituir no ambiente, espaço concreto no qual as emoções e a afetividade vão manifestar-se, transformar-se e constituir-se. Nesse percurso, tanto a atividade do pensamento quanto as atividades emocionais, o campo afetivo movimentam-se e evoluem dentro do processo histórico e cultural.

Nessa perspectiva, a afetividade, a partir Vigotski, pode ser entendida, em linhas gerais, como um processo que envolve toda a atividade humana no qual as emoções se manifestam e desenvolvem-se, tornando-se passíveis de transformações no percurso das relações sem deixar de se relacionar aos demais campos e funções psicológicas superiores. Partindo dessa base, a afetividade em Vigotski ganha ênfase nos estudos sobre o comportamento humano, em particular, no campo educacional, podendo promover o autoconhecimento de alunos e professores em suas relações de conhecimento. Assim, com a base teórica histórico-cultural, buscou-se, nesse estudo, desenvolver reflexões e análises sobre as produções de sentidos manifestadas nas relações de conhecimento de diferentes áreas em suas ligações com a aprendizagem.

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS PARA COMPREENDER O AFETO E O CONHECIMENTO.

*O método [...]é como pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.*

*[...] é somente em movimento que um corpo mostra o que é.* (VIGOTSKI, 1995b).

### 5.1 A COMPREENSÃO AFETIVA E INTELECTIVA POR MEIO DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Para fundamentar esta pesquisa, considera-se que a perspectiva histórico-cultural, que tem o materialismo histórico fundado na dialética como pano de fundo para tratar cada problema, conceito e método em sua relação. Com diferente domínio de fenômenos psíquicos, expressa em seus métodos um arcabouço conceitual compatível com os objetivos traçados no presente estudo. Vigotski, com seu enfoque teórico-metodológico histórico-cultural, vem mostrar que por meio desse fundamento podemos embasar este trabalho de pesquisa em sua abordagem qualitativa com a apresentação de algumas características específicas que se materializam no campo cultural, em sua dialética. Essas investigações qualitativas, a partir de um enfoque social, não visam a busca de resultados mensuráveis, mas, sim, a compreensão dos comportamentos humanos considerando o contexto no qual eles são gerados.

A partir desse fundamento, direciona-se ao campo de pesquisa com uma preocupação inicial, um objetivo central e uma questão norteadora buscando a aproximação com o contexto social e os sujeitos que nele se relacionam para caracterizar e compreender as manifestações afetivas presentes nas relações produzidas no contexto da sala de aula e sua consequente repercussão quanto à aprendizagem obtida acerca dos objetos do conhecimento disponíveis aos alunos. O procedimento de observação caracteriza-se como um processo de imersão na vivência dos sujeitos interlocutores, que permite o contato com os espaços e sujeitos em dinâmicas de interação, bem como, proporcionou-nos a compreensão do fenômeno afetivo em seu acontecimento na sala de aula do 3º ano.

Nessa dinâmica interativa, buscou-se captar dados qualitativos favorecedores da descrição pormenorizada das interações e manifestações afetivas em sua ligação com a aprendizagem para analisar *como a afetividade se apresenta nas relações de conhecimento*. Essa aproximação permite-nos também o surgimento de outras questões ligadas à pergunta norteadora, que levarão a uma maior compreensão da situação estudada. Como se manifesta a

produção dos sentidos e significados nas interações entre professor-aluno-objeto? De que forma os afetos produzidos nas interações se repercutem no aprendizado dos alunos?

O sentido, compreendido a partir da base histórico-cultural em Vigotski, como campo que agrupa todos os fatos psicológicos que surgem na consciência como resultado da palavra, em sua dinamicidade, variação e complexidade. E, o significado como produto das relações objetivas que se desenvolvem no processo cultural de desenvolvimento da palavra, que une o que se fala ou seja o discurso, em toda sua complexidade (histórica e social) e pensamento (função mental superior subjetiva), constituindo-se como uma das zonas mais estável e precisa do sentido.

A opção pela pesquisa qualitativa, em uma abordagem sócio histórica, parte da preocupação em compreender e descrever os eventos investigados em suas relações, integrando-se o individual ao social.

Os estudos de Vigotski, ao procurar romper com a psicologia tradicional, buscou construir o que chama de uma nova psicologia, refletindo o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence. Ele apresentou discussões metodológicas, não apenas nos textos que evidenciam no próprio título a questão do método de investigação, mas também na construção teórica, considerando a relação entre a teoria e método como inextricável. Nessa perspectiva, o método é algo que se apresenta como “[...] pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VIGOTSKI, 1995b, p. 74). Sendo indispensável e constitutivo de todo o processo de produção de conhecimento, desde a escolha do objeto, a definição do problema, a elaboração dos instrumentos, a intervenção na realidade (física ou teórica), os caminhos trilhados na investigação, passando pela obtenção dos dados, apresentando-se também na elaboração das análises e reflexões.

Para Freitas (2002), Vigotski tinha a preocupação em encontrar métodos para auxiliá-lo nos estudos sobre o ser humano como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Destacando-se que os sujeitos são históricos, concretos, marcados por uma cultura, criam ideias e consciência, produzem e reproduzem a realidade social ao mesmo tempo em que são produzidos e reproduzidos por ela durante o processo social e histórico.

A origem das transformações está diretamente relacionada às interações que ocorrem entre o homem e a sociedade, envolvendo a história de vida e os aspectos culturais. O aprendizado humano associa-se, assim, à influência cultural, às várias representações de signo e aos instrumentos que propiciam o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Nesse sentido, Vigotski vem considerar que os fenômenos subjetivos não existem por si mesmos e nem afastados da dimensão espaço-temporal e de suas causas. A experiência humana apresenta-se vinculada ao desenvolvimento histórico da humanidade e às condições efetivas de vida de cada indivíduo. Por isso, “[...] estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 1995b, p. 74).

Considerando a historicidade e o movimento humano, dentro de um contexto que liga o individual e o social, vai-se a campo com o método de pesquisa dialético por compreender que “[...] não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento” (FREITAS, 2002, p. 27). Essa abordagem apresenta-se dinâmica e processual ao procurar a gênese e as causas dos fenômenos investigados em seu diálogo e movimento. Logo, tem-se a compreensão de que o conhecimento só se torna possível na arena social, mediante a inter-relação dos indivíduos. Somente no campo das relações é que o dito e o não dito podem ser evidenciados em seu sentido e significado.

Luria (1983), um dos pesquisadores do grupo de Vigotski, em seus estudos revelou a importância de encontrar um método de pesquisa compatível com o homem concreto e social. Fazendo referência à divisão da ciência em clássica e romântica, esclarecia que a ciência clássica focalizava eventos de maneira fragmentada, reduzindo a realidade viva a esquemas áridos e abstratos; enquanto que a ciência romântica considerava importante preservar na íntegra a variadíssima riqueza da vida, da realidade dos eventos concretos, esforçando-se por uma compreensão científica que considerasse a realidade viva e diversificada. A limitação da ciência romântica dava-se ao apresentar análises baseadas em impressões intuitivas, ao invés de detalhar mais a racionalidade. Diante dessa constatação, Luria (1983) concorda com Vigotski de que é preciso conservar o fenômeno em sua concretude sem perder a riqueza da descrição e avançar para uma explicação sobre isso.

As contribuições teóricas e metodológicas presentes nos estudos de Vigotski e Luria vão ao encontro da expressão de Marx, no que diz respeito a “*ascender ao concreto*”, trazendo a compreensão de que o pesquisador, na busca de explicar o fenômeno, deve manter a concretude e a riqueza de detalhes, inserindo-se também como um elemento de análise presente no contexto da ocorrência do fenômeno.

Na proposta de pesquisa histórico cultural com abordagem qualitativa, a coleta de dados também está marcada pela dimensão social. As observações, que focaram principalmente nas relações de conhecimento, buscam a compreensão da manifestação das emoções e dos afetos no contexto onde elas são estabelecidas. Luria (1983) ressalta a necessidade de encontrar uma

observação que não se limite à pura descrição de fatos singulares, mas compreenda como uma coisa ou acontecimento se relaciona a outras coisas e acontecimentos, o que implica compreender o ocorrido nas mais essenciais e extensas relações. Torna-se relevante a descrição que se aproxima da essência do objeto, de suas qualidades e das regras que governam as leis de sua existência, tomando primeiro as características mais importantes e depois as secundárias, assim como as relações que as ligam entre si. Essas considerações teóricas aproximaram-nos do campo de pesquisa selecionada a fim de desenvolver os passos metodológicos pensados para esse estudo.

## 5.2 O CAMPO DE PESQUISA

Na busca da compreensão do fenômeno objetivado, definiu-se como campo de pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Movimento”. Sua estrutura física é composta por 01 (uma) sala de direção, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) sala de leitura, 01 (uma) sala de informática, 08 (oito) salas de aulas, 01 (um) depósito, 01 (uma) dispensa, 01 (uma) quadra de esporte descoberta, 01 (uma) cozinha, 03 (três) sanitários, sendo 01(um) para funcionários e 02 (dois) para alunos – masculino e feminino. Nessa configuração estrutural, são atendidas turmas da educação infantil e do ensino fundamental I, nos turnos da manhã, intermediário e tarde.

Para o atendimento das referidas turmas, a escola conta com uma equipe de 55 funcionários, com formações e funções específicas. São 26 professores em sala de aula, com formações superiores em Letras, Pedagogia, História e Geografia; 16 funcionários de apoio, com formação em nível médio e superior nas diferentes áreas do conhecimento e 03 pedagogos que compõem a equipe gestora e pedagógica.

Para compreender a organização escolar e as relações de ensino e aprendizagem em seu contexto macro, buscou-se alguns pontos de referência no projeto político pedagógico (P.P.P.) da escola com data alusiva ao ano de 2012. Nele, a escola é caracterizada como “situada em um bairro periférico do município, de segmentos de classes menos favorecidas, composta em grande parte por famílias oriundas do meio rural, que vem para a cidade em busca de melhores condições de vida e escolaridade para seus filhos” (P.P.P. DA ESCOLA “MOVIMENTO”, 2012, p. 57). A escola se reconhece bem relacionada com a comunidade, entretanto a participação dos pais nas atividades diárias da escola ainda é bastante reduzida. A economia do bairro está baseada na agricultura, com as atividades desenvolvidas pelas famílias à margem da rodovia local, além de atividades autônomas relacionadas a vendas de pastéis, tacacá, carvão,

chopp, açaí, farinha de mandioca e hortaliças cultivadas no quintal, e ainda de serviço braçal como estivador, puxador de carrinho de mão, moto-taxista e motorista. A maioria dessas famílias foram identificadas como recebedoras de auxílio do Governo Federal, tal como o benefício da Bolsa família.

O bairro reúne uma grande diversidade de manifestação cultural, com frequentes festas religiosas, romarias, procissões, tradições juninas, pascal e natalina. A coleta de lixo, o saneamento básico e o sistema de abastecimento de água aparecem como insuficientes. A ausência do posto de saúde e o alagamento das ruas no inverno provocam frequentemente doenças e a busca por atendimento médico em outros bairros. O alto índice de violência apresenta-se como parte da rotina do bairro, limitando o tráfego dos moradores principalmente à noite.

A escola vem buscando, por meio de projetos, aproximar a família com a escola e com a vida escolar dos alunos. Para superar os desafios e não estabelecer padrões de comportamentos familiares, a escola parte da ideia que “é preciso que conheçamos as razões pelas quais as famílias não têm correspondido ao que nós educadores esperamos enquanto sua participação na escola” (P.P.P. DA ESCOLA “MOVIMENTO”, 2012, p. 60), sem perder de vista que “o êxito do processo educacional depende, e muito, da atuação e participação da família, que deve estar atenta a todos os aspectos do desenvolvimento do educando”. (P.P.P. DA ESCOLA “MOVIMENTO”, 2012, p. 60).

Para tanto, conforme é previsto neste P.P.P. (2012), escola traçou, como eixos norteadores de seu trabalho educativo, a apreensão de valores em coletivo, a humanização, o compromisso e a inclusão, a partir de uma filosofia fundamentada na transparência, no diálogo, no respeito, na diversidade cultural e ideológica, nas diferenças de interesses, de ritmos, visando a inclusão da comunidade em todo o processo educativo, de forma democrática, na troca de experiências, na construção da cidadania e no cotidiano de suas vivências.

### 5.3 A INSERÇÃO DA PESQUISADORA

O contato com esse novo ambiente educativo, causou-se inicialmente um pouco de receio e expectativa diante do que viria. Em meio a esse misto de sentimentos, deu-se o adentrar na escola, a interação com os gestores e os primeiros passos em direção às observações.

Apesar do receio inicial, o primeiro contato com o ambiente foi tranquilo. O portão estava aberto, o pátio de acesso era largo e parecia convidar para a entrada. Mas, o convite

oficial advindo de uma funcionária da escola foi muito importante, pois a acolhida receptiva sinalizava para a possibilidade de construir boas relações a partir daquele momento. Um pouco antes do convite, a visualização do ambiente, de um dia chuvoso e pouco movimentado provocou-se dúvida se haveria expediente e aula na escola. Rapidamente pensei que deveria retornar outra hora. Mas, o convite da funcionária da escola diluiu por completo aquele pensamento e permitiu-me adentrar no movimento vivo da escola. Com a indicação da sala da direção, foi possível estabelecer um contato mais próximo com a gestão da escola.

Rapidamente, voltando o olhar para os aspectos físicos da escola, observei que o estado de conservação e organização evidenciado se expressava por uma aparência agradável e convidativa, contrastando com o que se apresentava do portão para fora naquele dia de chuva, e de muita lama pelas ruas do entorno escolar.

Diante de uma recepção de cordialidade, apresentei o projeto de pesquisa à gestão e solicitei autorização para o início da observação. Com boas vindas e solicitação atendidas, fui conduzida até o campo de pesquisa mais específico, a turma do 3º ano da manhã.

#### 5.4 A SALA DE AULA E OS PARTICIPANTES DAS INTERAÇÕES

No primeiro contato com a gestão da escola, descobri que as turmas do 3º ano A e B funcionavam no mesmo espaço físico, tendo a professora Matilde como regente da turma A e a professora Jurema da turma B (nomes fictícios).

Acompanhada pela direção, fui até a sala de aula apresentar o projeto de pesquisa às docentes. E, com a autorização das mesmas, logo em seguida, tive acesso à sala de aula e ao movimento relacional que ali estava se estabelecendo.

A turma A era composta por 18 crianças, sendo 12 meninos e 06 meninas e a turma B, por 18 crianças também, sendo 09 meninos e 09 meninas. Ao todo haviam matriculadas 36 crianças, com faixa etária entre 8 e 9 anos de idade.

O primeiro contato com as turmas representou a possibilidade de se mergulhar nesse espaço de relações para compreender a sua dinâmica. A partir das interações diárias, seria possível compreender como os participantes daquela relação de conhecimento pensam e sentem as interações e, como isso se reflete na aprendizagem dos alunos. Por isso, o adentrar no campo da pesquisa marcou o primeiro grande passo para participar das interações, afim de se compreender como elas se apresentam no campo concreto.

Nesse espaço concreto de relações, as professoras, especialmente, a professora Matilde, devido ao fato de a professora Jurema sair de licença, logo após os primeiros dias de observação e 18 das 36 crianças do 3º ano A e B, que se apresentaram mais envolvidas nos recortes selecionados e por isso apresentadas no texto ao longo das análises com mais frequência, constituíram-se como os principais sujeitos das observações, indagações, reflexões e análises do presente estudo.

### 5.5 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE EM ANDAMENTO

A observação participante, categoria definida nesse estudo, permitiu a inserção no movimento relacional das turmas A e B e o envolvimento com a polifonia de vozes que dela ecoava. A partir de diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos manifestados nas interações, busquei a apreensão da relação de conhecimento que ali se estabelecia. Como em Vigotski, entendo que “[...] é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (1995b, p. 74). Ver o fenômeno objetivado só se torna possível dentro de seu movimento concreto.

A observação, ao aproximar a pesquisadora com o campo das relações, que envolve os sujeitos em suas experiências diárias, “permite a apreensão de suas visões de mundo, do significado que são atribuídos à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26). A dimensão do singular vai ser vista em sua relação com a totalidade e o individual com o social.

Em direção a esse propósito, a primeira observação foi realizada nos procedimentos de acolhida aos alunos, situação que nos permitiu vislumbrar a professora Matilde como aparentemente mais séria, usava um tom de voz alta e mais firme. A professora Jurema, por outro lado, mostrara-se mais sorridente, com voz baixa e mais suave.

As crianças, vistas pela primeira vez, sentadas em suas cadeiras enfileiradas pareciam padronizadas pelos uniformes e filas. Com olhares atentos e leves sorrisos que pareciam expressar curiosidade e alegria diante da minha chegada.

Após a minha apresentação à turma como pesquisadora pela professora Matilde, saudei as crianças, apresentei os objetivos da pesquisa e pedi licença para observar as aulas durante os meses seguintes, entre de março a novembro. Com um bom dia e um sim em coro, fui aceita pelos alunos. Direcionei-me ao final da sala, sentando-me na última cadeira da quinta fila. Foi deste lugar que realizei as primeiras observações das interações que se davam naquela sala de aula. Esse primeiro momento pareceu mostrar-me que outras pessoas já haviam participado das

interações da sala e que essa experiência fora agradável, o que me permitia um adentrar tranquilo e acolhedor.

Sentada e olhando para a turma, observei que as camisas dos uniformes eram padronizadas, mas os casacos e a parte inferior da vestimenta não seguiam um padrão. Algumas crianças tinham casacos com a logomarca da escola, outras vestiam casados diferentes e outras ainda não tinham casaco. Na parte inferior da vestimenta, elas se diferenciavam por calças, bermudas, saias e shorts. E nos pés calçavam tênis ou sandálias.

A intenção inicial era realizar a observação todos os dias pelos próximos meses. Mas, a redefinição veio no terceiro dia de observação, por conta das perguntas feitas a mim pela professora Matilde relacionada ao tempo da pesquisa e também pela própria rotina das relações estabelecidas, mostrando que se fazia necessário intercalar os dias de observação, para um melhor levantamento das ocorrências. Para Ludke e André (1986, p. 29) “em algumas pesquisas pode ser interessante haver diversos períodos curtos de observações intensivas para verificar, por exemplo, mudanças havidas num determinado programa ao longo do tempo”. Assim, os dias de observação foram alternados a partir do mês de abril.

No decorrer da pesquisa, primeiro limitei-me às observações de tudo o que ocorria, sem participação nas atividades desenvolvidas, mas aos poucos fui participando das orientações de atividades de algumas crianças que não conseguiam fazê-las e recorriam a mim.

Durante esse exercício de observação, sempre que possível, ao final da aula, eu estabelecia diálogo com a professora Matilde ouvindo suas angústias e frustrações diante da falta de atenção, participação e não aprendizagem de algumas crianças. As dificuldades em leitura e escrita de algumas crianças, a pouca perspectiva da professora para a superação da mesma e avanço das crianças foram evidenciadas por meio das falas da professora. O pouco registro e contato com a professora Jurema se deu em virtude de sua licença.

O espaço físico, em sua arrumação de cadeiras e mesas, a organização dos cartazes e das demais produções nas paredes foram também considerados no contexto da observação para um maior detalhamento do observado.

Para a realização dos registros que envolviam as interações e os sentidos e significações presentes, utilizou-se um diário de campo. As anotações e análises críticas, quando possível, eram realizadas dentro do próprio contexto observado. Nesse exercício, foram sendo descritos os principais interlocutores em sala, em suas particularidades físicas e comportamentais, bem como a definição das crianças que participariam como interlocutores na pesquisa em virtude de suas interações nos recortes que foram selecionados. A descrição dos participantes abordou, entre outros, as interações verbalizadas, gestos, expressões e silenciamento por serem

considerados manifestações de suas singularidades no movimento das relações estabelecidas em sua totalidade.

As interações em sala permitiram-me captar, nas formas verbalizada, gestual e comportamental, as evidências da produção de sentidos e significados que marcaram as relações entre professor-aluno-objeto, bem como sua repercussão na aprendizagem, diante dos diferentes objetos de conhecimento abordados. Os recortes registrados foram selecionados e apresentados neste estudo em formas de narrativas. As respectivas análises foram constituídas em diálogo com a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa.

## 5.6 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A etapa de construção e interpretação dos dados iniciou-se em março de 2017 e perdurou durante os meses subsequentes até o mês de novembro. O levantamento dos dados e a análise foram realizados a partir do movimento interativo entre os sujeitos na sala de aula. À medida que as dinâmicas interativas eram observadas, ocorria o registro escrito e uma análise inicial das manifestações apresentadas, que posteriormente somavam-se as outras, de forma mais detalhada. Esse processo efetivou-se respeitando o movimento das ocorrências e as singularidades e identidades de cada um dos sujeitos envolvidos.

Por meio das narrativas dos episódios ocorridos em sala de aula, foi possível descrever e analisar como os sujeitos se apresentam em suas relações de conhecimento, seus comportamentos, falas, gestos, em suas respectivas produções de sentidos e significados e sua repercussão no contexto do aprendizado.

As narrativas deram suporte linguístico para que as ocorrências fossem apresentadas de forma contextualizada e com riqueza de detalhes, permitindo maior abertura à possibilidade de compreensão do sujeito em suas emoções, afetos e aprendizado. Em cada ponto narrado, pretendeu-se aproximar o leitor das relações estabelecidas em seus afetos, significados e sentidos.

Entender o significado do que foi falado parte da consideração de Vigotski (2001) de que o significado pode ser entendido no campo semântico, como as relações que a palavra pode conter e no campo psicológico, a generalização, o conceito. Por isso, somente com a aproximação do campo de observação pode-se entender a significação da palavra e o conceito generalizante expresso na arena histórica e cultural da sala de aula. Essas manifestações não podem ser consideradas definitivas e nem padronizadas, devendo ser tomadas, em seus detalhes e de forma singular no contexto da enunciação.

Os estudos de Leontiev (1978, p. 68) ressaltam que os significados “[...] levam a uma dupla vida. Eles são produzidos pela sociedade e têm seu histórico no desenvolvimento da linguagem, na história do desenvolvimento das formas da consciência social”. Nesse contexto sócio produtivo, o campo linguístico e o psicológico interligam-se, pois “[...] nessa sua existência objetiva, os significados obedecem às leis sócio históricas e, ao mesmo tempo, à lógica interior de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 68) A singularidade de cada sujeito, a sua consciência, constituída a partir de sua caminhada histórico-cultural, será fator que diferenciará a forma de significação.

Para a compreensão e a interpretação dos sentidos faz-se necessário considerar tal como pondera Vigotski (2001, p. 466) que “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma palavra”. Atribuir sentido a algo está relacionado ao que a consciência dispõe para apresentar naquele momento por intermédio da palavra. O sentido atribuído seria, então, “um agregado de todos os fatos psicológicos que surgem na nossa consciência como resultado da palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Contudo, a palavra nem sempre pode ser tomada como a totalidade da expressão, pois Vigotski (2001), no início de suas produções escritas quando escreveu *A tragédia de Hamlet – O princípio da Dinamarca*, deixou parecer que a dimensão semântica da palavra em alguns momentos pode não dar conta de expressar toda a totalidade que envolve o contexto a que ela se refere, uma vez que “a cena é parte da projeção e do reflexo de outros acontecimentos que se desenrolam nos bastidores” (VIGOTSKI, 2001, p. 04). Ele sugere que a palavra expressa é carregada de sentido, mas nem sempre traduz tudo o que poderia traduzir por estar ainda ligada a outros episódios anteriores que não se pode apresentar apenas em um momento. É com esse entendimento que se lança ao desafio de analisar as marcas afetivas presentes nas relações de conhecimento em sua ligação com o aprendizado dos alunos.

## 6. OS AFETOS E OS CONHECIMENTOS EM SUAS INTERLIGAÇÕES E MOVIMENTOS

*[...] os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas. (VIGOTSKI, 2000)*

*[...] o afeto está presente e é constitutivo de toda e qualquer ação humana. (FALABELO, 2005)*

A sala de aula como ambiente social educativo apresenta a materialização das relações de conhecimento provenientes das interações vivenciadas diariamente. Ela se constitui como um campo amplo de experiências concretas que revelam os movimentos, no qual o afetar e o conhecer/aprender apresentam-se de forma interligada, evidenciando como os afetos, as emoções em suas verbalizações e expressões interligam-se com o objeto do conhecimento e repercutem na efetivação do aprendizado ou em outras direções.

### 6.1 OS PRINCIPAIS SUJEITOS INTERLOCUTORES

Os participantes mais frequentes desses episódios são as duas professoras Matilde e Jurema e as crianças Raul, Beatriz, Luana, Maik, Joana, Leandro, Patrícia, Tânia, Paulo, Joel, Caio, Mariza, Fernando, Pedro, Felipe, Kellen, Ruan e Manoel. Ressalta-se que todos os interlocutores possuem nomes fictícios a fim de resguardar suas respectivas identidades.

Para a maior compreensão das interações ocorridas e narradas, apresenta-se algumas características dos participantes. A professora Matilde apresentou-se séria, assídua, responsável pela regência das turmas, rigorosa com a disciplina da sala, autoritária e com timbre de voz elevado. A professora Jurema era mais sorridente, assídua, com timbre de voz baixo, pouco atuante na regência, atuava como auxiliar nas atividades propostas e nas formas de interação apresentadas. Por conta da licença nos primeiros dias da observação não se fez presente na maioria das narrativas.

As crianças apresentadas nas narrativas, por suas características individuais manifestadas nas dinâmicas interativas da sala, serão apresentadas em quatro grupos. O primeiro grupo é composto pelas crianças Raul, Beatriz e Luana, que são mais extrovertidas, assíduas, sentam-se geralmente na frente, interagem bastante nas aulas, dialogam mais abertamente com a professora, realizam quase todas as atividades da classe e extraclasse,

servem como referência de aprendizado na fala da professora e vão para a escola acompanhadas dos pais e/ou responsáveis.

No segundo grupo estão as crianças Maik, Joana, Leandro, Patrícia, Tânia, Paulo e Joel, que são assíduas, expressivas quando querem, falam pouco no geral, sentam-se na frente ou no meio da sala, participam nas interações dialogadas, mas não aparecem na referência de aprendizado da professora e vão para a escola acompanhadas de responsável.

No terceiro grupo está Caio, que é assíduo, falante, lê e escreve, mas frequentemente está sendo advertido pela professora por conta das conversas e por deixar as tarefas inconclusas. Senta-se atrás, não costuma participar dos diálogos durante a aula e vai sozinho para a escola.

No quarto grupo, pode-se ver dois subgrupos: o primeiro formado pelas crianças Mariza, Fernando, Pedro e Felipe, que são caladas, assíduas, frequentemente citadas pela professora nos comentários de não aprendizado, sentam-se nas últimas fileiras da sala, interagem pouco com os colegas, não participam das atividades dialogadas e vão para a escola sozinhas. No caso de Fernando, nos últimos meses, passou a sentar-se no meio da sala e a ser menos citado pela professora e Mariza, a menos assídua desse subgrupo. No segundo subgrupo, estão as crianças Kellen, Ruan e Manoel, que se diferenciam do primeiro subgrupo porque interagem um pouco mais com os colegas que estão próximos.

## 6.2 ENTRANDO NO MOVIMENTO INTERATIVO DA SALA DE AULA: LEITURAS EM EPISÓDIOS

O adentrar no ambiente social educativo permitiu-me a seleção de fragmentos das situações interativas que ocorreram durante o período de observação da pesquisa para apresentá-los com o maior detalhamento possível, a fim de compreender a gênese e o desenvolvimento do ocorrido no contexto de sua respectiva produção.

Esse ambiente tinha aproximadamente 15 m<sup>2</sup> e era a quarta sala do bloco direito do prédio. Possuía climatização, paredes pintadas de cor clara bem conservadas e com diversas produções nelas fixadas tais como cartazes sobre a importância da água, também havia cartazes referentes ao dia das mães, aniversariantes do mês, cantinho da leitura combinados com o que pode e não pode ocorrer na sala de aula, nome dos alunos, alfabeto, palavras mágicas: bom dia, boa tarde, com licença, por favor, assim como, mensagens de incentivo: plante amor, regue esperança e colha alegria. Havia 36 mesas e cadeiras para as crianças distribuídas em cinco fileiras e uma mesa grande e duas cadeiras para as professoras. O quadro ficava à direita da

entrada, no centro da parede, tendo ao lado direito a mesa e as cadeiras das professoras e à esquerda, um armário de madeira com materiais pedagógicos. A quantidade de mesas e cadeiras refletia uma limitação no espaço e na circulação de pessoas.

Nesse espaço de interação, ocorreram as observações que são apresentadas por meio de narrativas no texto, descrevendo o movimento dos participantes frente ao trabalho com diferentes objetos do conhecimento sistematizado no contexto de sua produção, evidenciando sentidos e significados manifestados de forma verbalizada ou não, bem como as repercussões dessas interações no aprendizado dos alunos. As considerações analíticas de cada episódio vão sendo realizadas no decorrer das narrativas com base no referencial teórico selecionado.

No primeiro momento apresento um recorte de como se inicia o movimento interativo no espaço da sala de aula, para em seguida apresentar as narrativas por área de conhecimento.

Era uma segunda-feira. As professoras aguardavam os alunos na porta da sala. No percurso da entrada da escola até a porta da sala, as crianças caminharam em passos apressados. Quando chegaram na porta reduziram os passos, mas assim que entraram, apressaram-se novamente para sentarem-se na cadeira de sua preferência. Durante a entrada, a professora deu bom dia a Raul, em seguida, a Beatriz. Na sequência, os demais alunos entraram sem cumprimentos mútuos até a chegada de Joana, que antes de entrar deu um abraço na professora. Em seguida, as professoras fecharam a porta e foram em direção a sua mesa. Neste dia, estavam presentes 32 crianças.

Chegando à mesa, a professora Jurema sentou-se e pôs-se a fazer anotações no caderno. Por sua vez, a professora Matilde retirou alguns materiais que estavam na bolsa. Depois, dirigiu-se às crianças e determinou: – “*Caio senta aqui!*” [Apontando para uma das cadeiras do meio da sala] – “*Mariza senta ali atrás do Joel!*” [Apontando para uma das cadeiras quase no final da sala]. – “*Quero ver vocês conversarem e atrapalharem a aula!*”.

Compreendi que o desejo inicial das crianças acompanhado do esforço empreendido na escolha da cadeira poderia ser desconsiderado, no decorrer da aula, a partir das alterações de lugares.

Na sala, a professora Matilde foi até a porta, olhou e fechou. Voltou para a mesa, sentou-se e, por cerca de dez minutos, conversou com as crianças. Nessa conversa, ela perguntou ao Raul: – “*Tu fizeste todo o exercício?*”. Ele respondeu: – “*Fiz sim, professora. Demorei, mas acabei*”. – “*Tu é bom que acaba. Mas, a maioria, hum!*”. Exclamou a professora.

Em seu comentário, a professora evidenciou um sentimento de insatisfação em relação à participação das crianças nas atividades propostas. Por sua vez, Raul parecia apontar para uma atividade extensa exigindo um tempo maior para ser concluída.

Luana, entrando na conversa, comentou: – “*Professora, a mamãe vai me levar no brinquedo da praça. A senhora já foi lá?*” Com um tom ríspido, a professora disse: – “*Eu não. Quase nem vou na praça!*”. Nesse momento, a professora Jurema também conversava com dois alunos. Tal situação demonstrou certo desinteresse por parte das professoras às interações incitadas por Luana.

Entretanto, o momento seguinte foi marcado por uma conversa mais descontraída com as crianças. Surgiram, então, diversos assuntos tais como: de casa, da escola, fatos sociais, rotinas das aulas e programa de televisão. Algumas crianças falavam ao mesmo tempo, querendo contar o que havia acontecido com elas também ou querendo perguntar alguma coisa, entre outros. Essa conversa inicial era comum na sala, mas até o dia anterior eu não sabia que ela era considerada pela professora Matilde como parte da rotina, momento destinado ao extravasar na chegada à escola, para depois começar a aula e cumprir o combinado.

O combinado a que me refiro diz respeito às regras fixadas na parede da sala, as quais mais pareciam uma rotina imposta com os comportamentos previamente estabelecidos e que deviam ser seguidos pelos alunos durante a aula. As características gerais desse momento, considerado descontraído, mostravam que ele se estendia para além do mencionado, podendo envolver, inclusive, as broncas da professora. Portanto, nem sempre, esse momento cumpria na íntegra a proposição anunciada.

No embalo da conversa, a professora Matilde, repentinamente, levantou de sua cadeira e determinou: – “*Tá bom!*”. Imediatamente, todos silenciaram e ela se direcionou às crianças, determinando: – “*Amarrem a preguiça (...) larguem ela lá fora e peguem só quando sair (...). Agora vamos fazer a oração!*”. A oração destinava-se ao agradecimento à vida e ao dia. Segundo uma das crianças, essa oração fora trazida pela professora Matilde no início do ano, passando a ser usada diariamente na sala. Todos tinham-na memorizada.

Logo após, a professora Matilde, comentou: – “*É muito importante fazer a oração para que todos os dias possamos ter a proteção divina*”. Deu uma pequena pausa e se deteve a apresentar a rotina do dia, dizendo: – “*Hoje a rotina será de Ciências. Vamos copiar um texto, depois fazer uma atividade no caderno, depois corrigir a atividade de ontem, se der tempo vamos fazer uma atividade de matemática no livro*”.

A denominação de rotina a ser cumprida pelos alunos considerava além de várias atividades escritas, uma abertura para um novo acréscimo de atividade caso o tempo permitisse.

Na sala, as crianças se apressavam para pegar seus materiais, enquanto a professora Matilde passava o apagador no quadro e determinara: – “*Peguem o caderno e façam o cabeçalho!*”. Esta determinação mostrava que o cabeçalho também fazia parte da rotina. Este, por sua vez, consistia em espaços deixados em branco para ser colocado o nome da escola, do aluno e a data do dia.

Aquela oração diária baseada na memorização e na repetição, somada à rotina da escrita do cabeçalho pareciam representar uma espécie de “transtorno” para muitas daquelas crianças, que não escreviam nada no espaço em branco, apenas o ignoravam, avançando logo para a tarefa subsequente. Isso evidenciava que a introdução da aula era marcada por uma rotina tradicionalista, que se desvinculava do objeto e dos objetivos da aprendizagem.

### 6.3 A RELAÇÃO DE CONHECIMENTO EM LINGUAGENS

A relação de conhecimento na área de Linguagens será analisada a partir das narrativas obtidas da aula de Língua Portuguesa, sobretudo no decorrer da atividade do bilhete, das aulas de Arte e de Educação Física. Por meio delas, busca-se compreender o construto da relação, que envolveu crianças, professoras e objetos de conhecimento em suas dimensões emocionais, afetivas e intelectivas, bem como sua repercussão no contexto da aprendizagem dos alunos, refletindo-se sobre a linguagem expressa em sala, o modo de falar, a relação docente com a prática, a relação professor-alunos-objetos, o planejamento, a organização e a mediação das atividades desenvolvidas e as condições ambientais, materiais e éticas apresentadas.

#### 6.3.1 Aula interdisciplinar: linguagens e ciências

Nessa narrativa, apresenta-se um conjunto de cinco episódios, da relação de conhecimento instaurada em sala de aula como forma de maior detalhamento do contexto observado, que envolveu o objeto da Língua portuguesa, visando corroborar também com as demais análises realizadas ao longo do texto.

Nesses episódios, o olhar e as reflexões são direcionados para a linguagem expressa na sala de aula, o sentido atribuído à fala, o papel do outro na apresentação do objeto e na mediação do conhecimento em seus aspectos emocional, afetivo e intelectivo, bem como a repercussão no aprendizado dos alunos. Todos esses fatores foram apreendidos durante uma aula interdisciplinar de ciências e linguagens.

Pegando o pincel para escrever na lousa, a professora ressaltou: – “*Vamos dar continuidade com o tema Meio ambiente, que faz parte do projeto da semana do meio ambiente, que estamos desenvolvendo na escola*”.

Ela se referia ao projeto que envolvia atividades relacionadas às questões ambientais desenvolvidas por meio de palestra, produções diversas feitas pelos alunos e discussões em sala de aula. Depois fiquei sabendo pela professora Matilde que o tema ambiental fora definido pelos professores no início do ano como o tema gerador do projeto anual e subprojetos da escola a serem desenvolvidos não só na semana do meio ambiente como também ao longo do ano letivo.

Quando ela terminou de falar, direcionou-se para copiar primeiro o cabeçalho, depois escreveu “*Aula de Ciências*” e embaixo: “*Poluição da água*”. Dividindo o quadro em duas partes, apressou-se a copiar o texto nos dois espaços do quadro subdividido por linha feita a pincel. O texto abordava a poluição da água e suas consequências para a vida humana. Posteriormente a isso, a professora tentou desenvolver com a turma as habilidades de leitura e oralidade a partir deste tema. A tarefa ocorreu da seguinte forma: A professora Matilde, elevando a voz, fez nova determinação acompanhada de uma ameaça: – “*Nós vamos ler juntos o texto aqui e quero ver todo mundo lendo. Se eu não ver lendo... Vai ler sozinho aqui na frente!*”. Depois de alguns instantes em silêncio, ela modulou a voz e ressaltou: – “*O texto fala do que nós estamos discutindo na escola nessa semana*”. Enquanto isso, as crianças se detinham a escrever apressadamente.

A alteração da voz e a linguagem ameaçadora evidenciavam que aquela interação não se constituía como agradável para a professora Matilde e para as crianças provocava um apressamento para copiar e pouca atenção ao que estava sendo falado. Buscando explorar o texto, a professora Matilde perguntou: – “*Alguém sabe do que fala o texto?*”. Algumas crianças, sentadas nas primeiras cadeiras, parecendo melhores copiadoras do que as outras, responderam em coro: – “*Meio ambiente!*” – “*Isso mesmo!*”, exclamou a professora. E, sem fazer outros comentários e/ou considerar que havia crianças ainda copiando, ela impôs: – “*Agora vamos ler. Quero ouvir a voz de todos!*”

Aquele momento, marcado pelo rigor e pela imposição, caracterizava uma relação hierárquica delimitada, na qual a professora com o poder da palavra dava as ordens, determinava as tarefas e a maioria das crianças silenciava e obedecia. A professora Matilde iniciou a leitura e logo foi acompanhada pelas crianças que sabiam ler e tinham terminado de copiar o texto. As outras que ainda escreviam, logo abaixavam o lápis para acompanhar. Outras

ainda, parecendo preocupadas com a finalização da cópia do texto, continuavam ligadas à lousa, movimentando-se na cadeira para enxergar tudo o que lá estava copiado.

No decorrer da leitura, notei que algumas crianças olhavam para outros lugares da sala e mexiam a boca como se estivessem participando do ato de ler. Sem demora, a professora Matilde parecendo emotivamente irritada, quase aos gritos, faz uma ameaça: – “*Pedro, tu não está lendo? Já quer ficar lendo só tu?*”. – “*Estou sim, professora*” – ele respondeu imediatamente, apressando-se para aumentar o movimento da boca como se estivesse lendo.

Essa prática da leitura pareceu não fazer sentido para a criança, provocando uma reação de mascaramento. Um recurso encontrado para a participação desse momento de cobrança, de exposição da apropriação do objeto linguístico. Na reação emocional corporal, a criança arregalou os olhos, fitou a lousa, parecendo buscar convencer a professora de sua participação. Quem estava distraído ou realizando a mesma ação, pareceu assustar-se com a ameaça e a vergonha que a professora impôs a Pedro. Ela, imediatamente, volta-se para a lousa; e, logo, a sala inteira, participava de uma leitura de “faz de conta”.

Ao término dessa “leitura coletiva”, a professora Matilde perguntou: – “*De que fala o texto? Vamos olhar no título!*”. Paulo respondeu: – “*Da água*”. Ela continuou: – “*Quais as palavras que tem no texto que falam do tema ambiental?*”. – “*Poluição, água, natureza*” – ressaltaram Raul e Beatriz. A professora ficou em silêncio como se esperasse outras respostas. Mas como ninguém mais participou, ela questionou: – “*Quais são as outras palavras que tem no texto?* (Pausa) “*Hein?*”. Diante do silêncio, novamente indagou: – “*Vocês sabem o que significa habitat?*” A Luana prontamente respondeu: – “*É onde moramos*”. – “*Sim. É o espaço onde os animais e seres humanos vivem e se desenvolvem. Nós temos falado sobre isso nas outras aulas*” – explicou a professora Matilde encerrando esse momento.

Esse ponto da observação mostrava que a professora parecia esperar mais participação das crianças nas interações, em função do conteúdo, segundo ela, ter sido trabalhado anteriormente. As perguntas buscavam revelar o aprendizado das crianças sobre o objeto. Contudo, o silêncio manifestado por muitos daqueles pequenos pareceu evidenciar que o objeto ambiental ainda não estava na base de apreensões dos silenciados. Esse recorte evidenciava o desenho de uma interação marcada por pouco envolvimento, interesse e satisfação tanto por parte da professora quanto das crianças, mostrando um distanciamento na relação intersubjetiva e com o objeto trabalhado.

Vigotski (1994), em seu estudo, chamou a atenção para o fato de que o aprendizado humano não começa na escola. Ele se constitui por meio de práticas sociais que se iniciam desde cedo, marcando a subjetividade humana.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações sociais entre história individual e história social. (VIGOTSKI, 1994, p. 19-20).

A criança desde cedo, em contato com o meio e com os outros, atribui significados aos comportamentos sociais que se inserem no ambiente. O meio social do qual ela participa lhe apresenta as possibilidades de apreensões do real em sua forma de ver e de se comportar. Nesse processo, ela apreende, constitui-se e desenvolve-se psicológica e culturalmente ligando o individual ao social. Ele leva à compreensão de que o processo de aprendizado e desenvolvimento vai ocorrendo por meio das apreensões que a criança faz nas suas relações com o meio.

Nessa direção, Vigotski (1994) destacou como as internalizações se constituem dentro de processos de apreensões humanas que se efetivam no recorte do real. As interações com os objetos no meio social levam às abstrações psicológicas, ou seja, o movimento interno se dá partir do campo externo das relações. Vigotski (1994, p. 75) considera que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapsicológico)”. Sua compreensão é que o desenvolvimento humano se inicia no social, mediante as interações com os objetos do meio – culturalmente constituídos – e com os outros, em direção ao interior, no qual se dá o processo de reelaboração das apreensões nas funções psicológicas.

A internalização passa a ser, assim, um conceito em Vigotski que nomeia o processo que se inicia no meio social (ambiente externo) e interioriza-se nas abstrações psicológicas (ambiente interno). Essa “internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (VIGOTSKI, 1994, p. 58).

Essa apresentação em Vigotski leva-nos a compreender que a internalização das constituições culturais do meio envolve a relação com o outro e uma reconstrução da atividade psicológica por meio dos sistemas de signos disponíveis, que corroboram para a apresentação da nova entidade psicológica. Sem as relações e apreensões do meio, a nova entidade não poderá se fazer presente. Por isso, questiona-se como esperar que as crianças em sala de aula

possam apresentar uma nova entidade psicológica sem a disponibilidade do objeto no meio e o apoio do outro?

As internalizações são apropriações conquistadas nas relações sociais, que se particularizam pela historicidade e sentidos atribuídos, envolve

[...] relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas (OLIVEIRA, 1992, p. 80).

A subjetividade tem sua gênese nas situações intersubjetivas mediadas simbolicamente, não sendo trocas mecânicas que se dão entre pessoas limitadas ao campo intelectual, mas uma ligação mais densa que passa pelo campo do sentido, que as experiências permitem.

Diante dessa visão relacional constitutiva de subjetividade humana, o outro se apresenta como favorecedor do acesso aos bens culturais do referido grupo de interação como seu modo de viver, falar, pensar, agir e relacionar-se. Essa introdução cultural e constituição subjetiva se faz presente antes mesmo da criança entrar na escola podendo ser ampliada em seu interior.

A observação, em suas evidências afetivas de provação de silenciamento e leitura de faz de conta, leva à compreensão de que o outro-família-comunidade e o outro-escola são os agentes das trocas intersubjetivas que vão garantir o acesso aos objetos do conhecimento, permitindo com que se efetive o processo de internalização da criança. Compreende-se que o outro é agente formativo, porque faz parte do processo de formação da criança.

Vigotski (1994) afirma que é no social que se ativam e regulam as funções psicológicas do sujeito, que dão origem às formas de comportamento totalmente novas. A vida social é o espaço concreto no qual se dá o desenvolvimento da vida psíquica do homem. Em outras palavras, é na concretude das relações que o social e o cultural agem, permitindo a formação das funções mentais superiores e o desenvolvimento humano.

As diversas relações sociais estão para além do contato físico. Elas são fonte de constituição e de desenvolvimento humano que podem permitir novas formas de se comportar, de se relacionar, de ver e de agir. Para Vigotski (1994), essas novas formas são permitidas por conta do entrelaçamento de duas linhas qualitativamente diferentes, que tem, de um lado, processos elementares de origem biológica da espécie e de outro, processos psicológicos superiores, de origem histórica e cultural. Nesse entrelaçamento, estão presentes inicialmente as funções elementares, de cunho biológico e as funções superiores, tais como: percepção, atenção, memória, etc., constituídas no social.

As funções elementares, sendo dependentes da herança natural, operam de maneira espontânea e independem da vontade da criança. Elas “têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação do ambiente” (VIGOTSKI 1994, p. 33). Mas, as funções superiores têm como característica a estimulação autogerada, a criação e o uso de estímulos artificiais, que são a causa imediata do novo comportamento.

O ato de recorrer aos mediadores culturais presentes no ambiente faz com que a relação humana deixe de ser direta e passe a ser mediada por elementos considerados intermediários. O meio tem fundamental atuação ao oferecer estímulo – desafios, necessidades imediatas – que levarão à criação e ao uso de mediadores para dar uma resposta diante dos problemas apresentados, manifestando o comportamento humano.

Estabelecendo uma relação com a leitura de “faz de conta” observada na sala de aula da professora Matilde, vê-se a necessidade de refletir sobre o fato de que nas interações entre professor-aluno-objeto, se os mediadores não forem disponibilizados pelo outro, como esperar que se dê a ação das crianças sobre o objeto e a manifestação de um novo comportamento?

Pode-se entender que, historicamente, o meio social, com os seus desafios, veio se constituindo como ponto de partida para a evolução humana. À medida que o homem sentiu necessidade, foi provocado pelas condições do meio, buscou formas de agir sobre ele utilizando-se de instrumentos disponíveis e signos para fazer sua intervenção, mudando a sua relação com o meio e o seu próprio comportamento. O desejo e a necessidade levaram o homem a apresentar mudanças em sua forma habitual de se comportar.

Os instrumentos e signos foram sendo criados dentro desse processo de mobilização interior para a ação, passando a se constituir como mediadores tanto da atividade prática quanto da atividade psicológica, pois “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” (VIGOTSKI, 1994, p. 55). Os instrumentos e os signos, ao mesmo tempo que foram criados para poder transformar o meio a partir do seu uso, provocaram também a modificação dos comportamentos. Vigotski (1994), ao esclarecer a função dos signos destaca que,

A invenção e uso dos signos como meio auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembra, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga a invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho. (VIGOTSKI, 1994, p. 52).

O autor leva-nos à compreensão de que os signos sociais funcionam como auxiliares diante da resolução de um problema psicológico, ajudando a lembrar, comparar, escolher, relatar, entre outros, “semelhante” ao processo que os instrumentos permitem na realização de um trabalho humano. No entanto, destaca-se que essa analogia estabelecida entre os instrumentos e os signos não se refere à identidade desses conceitos, pois os instrumentos são externos (faca, foice, pedras, machado, martelo, serra), sendo utilizados para modificar o ambiente, enquanto os signos são orientadores internos (palavras, desenhos, números), capazes de transformar o funcionamento psicológico do homem.

Sua advertência se refere ao papel de cada um desses mediadores, pois instrumentos e signos “sob qualquer circunstância, devem ser considerados isomórficos (similares) com respeito às funções que realizam, tampouco devem ser vistos como exaurindo completamente o conceito de atividade mediada” (VIGOTSKI, 1994, p. 55), uma vez que a atividade intelectiva não se restringe ao uso de instrumentos e signos, podendo ser incluídas outras diversas atividades mediadas.

A partir desse estudo, Vigotski (1994) vem mostrar que os estímulos do meio social podem modificar o objeto da operação psicológica. A criação e o uso dos signos vêm funcionando como “instrumento” psicológico, que auxiliam na compreensão, organização do pensamento, evocação da memória, atenção e percepção sobre os problemas apresentados. Cada criação signatária objetivou a reconstrução de determinada representação por meio de um processo de escolhas com bases totalmente novas. Tais criações e o uso dos signos representaram um avanço das atividades intelectuais superiores humanas e a diferenciação do comportamento primitivo dos animais.

As estruturas de operações psicológicas a partir dos signos apresentam uma ligação mediada entre o estímulo e a resposta geradora de uma nova relação entre eles. Os signos permitem que se estabeleça uma nova atividade psicológica por meio da conexão entre o problema apresentado (estímulo) e a resposta, fazendo com que o processo simples estímulo-resposta passe a ser substituído por um ato complexo mediado (VIGOTSKI, 1994, p. 33), no qual são apresentadas novas formas de se relacionar e de se comportar.

No processo de orientação interna, os signos mediadores, tais como a linguagem, podem constituir afetos externos, provocativos de mobilizações internas das operações psicológicas. Vigotski (1994) esclarece que há uma correlação entre o interno e o externo, na qual o pensamento se liga ao campo do sentido, afetivo. O movimento do pensamento humano está vinculado a sua base afeto-volitiva, que se relaciona ao interesse e à necessidade humana que cada um sente. Para o autor:

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. (VIGOTSKI, 1993, p. 25).

O movimento do pensamento é atrelado aos afetos provocados pelo meio e seus objetos, produzindo sentido que o leve ao movimento intelectivo e a um salto qualitativo ou não. O campo afetivo vai se apresentar interligado ao pensamento, influenciando o movimento das funções superiores no processo de apropriação do objeto de conhecimento. O meio e seus elementos mediadores, a exemplo da linguagem, podem-se constituir como provocativos de interesse, necessidade sobre o que está ocorrendo ou não. O impulso de ir em direção ao objeto ou afastar-se dele refere-se ao sentimento particular de cada pessoa advindo de sua subjetividade. Essa particularidade afetiva subjetiva se reflete na forma de se comportar e de se relacionar com o objeto.

Vigotski (2001, p. 25) destaca que “a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”. A forma de se relacionar provém do que se depreendeu em cada relação, pois “por trás de todas as funções superiores e suas relações, estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas” (VIGOTSKI, 2001, p. 26).

As relações, ao operarem a interligação do campo afetivo com o cognitivo, constituem-se em espaço vivo para o desenvolvimento intelectivo e emocional, pois no “desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surgem uma nova ordem e novas conexões” (VIGOTSKI, 2001, p. 127).

As alterações de comportamento com novas conexões e a complexidade de sentimento materializam-se, originam-se na concretude do social. Vigotski (2001, p. 127) esclarece que as “emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções”.

A evolução humana, com seus ganhos cognitivos e emocionais, entrelaça-se à atividade do pensamento com o sentido, favorecendo a elaboração e a ampliação dos conceitos dispostos pelo meio. Vigotski pontua que

[...] nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos da fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de

conceitos opostos sobre a mesma coisa, não comprehende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apesar de que nele reste sem dúvida um certo radical biológico, em virtude qual surge esta emoção. (VIGOTSKI, 2013, p.87)

O processo de conceitualização interliga-se ao ato de afetar-se diante do que o meio apresenta. A compreensão da historicidade do campo afetivo não nega os aspectos biológicos, porque a emoção primitiva faz parte da constituição biológica humana desde o nascimento, na condição humana há “[..] certo radical biológico, em virtude do qual surge a emoção” (VIGOTSKI, 2001, p. 127), mas ela não se apresenta como uma herança de maior ou menor proporção. Sua evolução e sua complexidade ganham movimento nas relações vividas marcadas pelas interações verbais e não verbais.

Pino, ao estudar os escritos de Vigotski, abordou o desenvolvimento da vida afetiva e emocional. Em seu texto mimeografado, intitulado *Afetividade e vida de relação* e em seu trabalho denominado *Ontogênese da relação humana*, apresentou as dificuldades de conceituar os processos afetivos, esclarecendo que “trata-se, com efeito, de experiências subjetivas que traduzem a maneira como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida, ou melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele” (PINO/mimeo, p. 128).

Seus apontamentos levam-nos a compreender como a influência cultural do meio, em sua linguagem social, apresenta regras, convenções e padrões de comportamentos. O autor pondera que “a inserção num determinado grupo cultural torna a criança o objeto de um processo educativo que implica, entre outras coisas, a aquisição de funções psicológicas e padrões culturais de comportamento próprios desse grupo” (PINO/mimeo, p. 128) A criança apreende, nas trocas relacionais diárias, os padrões sociais do grupo com o qual se relaciona.

As raízes culturais, constituídas ao longo da historicidade de cada grupo, são socializadas pelas interações sociais, marcando a forma de pensar e sentir de cada membro desse grupo. “São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo” (PINO/mimeo, p. 131). Pode-se entender, com isso, que as significações e os sentidos são produtos culturais que se repercutem na subjetividade humana e em suas manifestações diárias.

A pesquisa de Falabelo (2005, p. 27) sobre *A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos* reflete que Vigotski considera que as formas de perceber nossas emoções, de reagir a elas, manifestá-las, nomear, reconhecer e manifestar os sentimentos e controlá-los são históricas e mediadas pelos elementos

semióticos da cultura. O que somos e como agimos são frutos de nossas elaborações sociais pensadas, sentidas e depreendidas a partir das diversas relações que estabelecemos. As formas de tratar os outros, considerando suas opiniões, crenças, valores e processo de relativização dependem das elaborações subjetivas constituídas nas relações.

O campo de observação direciona-se para evidências de como são pensadas e sentidas as relações de conhecimento instauradas em sala tanto pela professora como pelas crianças. A pouca satisfação expressada verbalmente pela professora, com relação à participação dos alunos nas atividades propostas, a rispidez nas respostas dadas às crianças, a associação aos alunos como possíveis portadores de preguiça, o destaque dado às atividades escritas, o uso do cabeçalho sem uma finalidade pedagógica definida, a imposição da leitura e a ameaça de punição evidenciam como a professora sente e pensa o referido objeto, como se relaciona com ele e com as crianças. Sua manifestação verbal e não-verbal parecia expressar uma linguagem marcada por um sentimento desagradável. Por sua vez, a leitura de “faz de conta”, assim como a expressão de susto e de vergonha e o seu silenciamento diante dos questionamentos do texto evidenciavam que a linguagem emocional expressada pelas crianças não apresentava sentimento de interesse, atração, impulso para o objeto trabalhado ou para as novas conexões psicológicas.

A abordagem pedagógica, por um lado, revela como se interpreta na prática o objeto e o conhecimento de forma geral, por outro, reflete a linguagem emocional que o traduz em seu sentido. Essa linguagem emocional que emana das interações se soa como desagradável pode não galgar na trilha de mobilização de aprendizagem, fragilizando a relação professor-aluno-objeto do conhecimento, caminhando em outra direção distante da aprendizagem. A linguagem emocional que permeia nas e das interações de sala de aula expressa o que os seus participantes estão sentindo no construto da relação professor-aluno-objeto. A observação da leitura de “faz de conta” em sala mostra, ainda, que o objeto da língua ao mesmo tempo que pode ser repleto de significado cultural, pode também traduzir-se como um conjunto de códigos desconhecidos e sem sentido.

Vigotski (2000) em sua obra *Pensamento e linguagem (fala)* tece considerações que nos levam a entender que a palavra quando ligada à sua significação no contexto da interação apresenta-se carregada de sentido e provocativa de movimento. Para ele, “uma palavra sem significado é um som vazio: o significado, é, portanto, um critério da palavra, seu componente indispensável” (VIGOTSKI, 2000, p. 150). Sem ele, a palavra se torna vazia, incompreensível, sem expressividade e sem finalidade comunicativa. Entende-se que a significação da palavra pode mobilizar-se em direção a si e fora de sua significância, pode não passar de um conjunto

de códigos desconhecidos, incompreensíveis, indecifráveis, que enquanto tal se distanciam do sentido que movimenta o pensamento em sua direção.

As interações intersubjetivas que se dão no interior da relação professor-aluno-objeto, por meio da linguagem verbalizada, corporal e gestual vão mobilizar o campo afetivo, produzindo sentido, que pode se traduzir em chamamento para si ou o afastamento dos participantes, fragilizando o processo relacional e a aprendizagem. É possível entender que somente relações refletidas por trocas afetivas agradáveis e interessantes podem ser provocativas de bons aprendizados, alterando as conexões iniciais do pensamento em direção às novas conexões. As demais relações parecem se apresentar caminhando na contramão desse processo interativo, ou seja, da aprendizagem.

As reflexões de Vigotski (1993), (1994), (2000), (2001), (2013), Falabelo (2005), Oliveira (1992) e PINO (mimeo), nesse recorte, levam-nos ao entendimento de que a linguagem na e da interação estabelecida em sala de aula apresenta marcas da subjetividade humana que produzem sentidos, que mobilizam ou não em direção ao objeto trabalhado, podendo influenciar cada vez mais na relação professor-aluno-objeto.

No segundo ponto da observação, a professora Matilde escrevia em silêncio na lousa e os alunos reproduziam a tarefa apressadamente. De repente, Mariza levantou-se silenciosamente para tentar emprestar um apontador da colega da frente quando subitamente e de forma irritada a professora bravejou: – *“Depois tu fica aí chorando. Pensa que eu vou me incomodar? Falo todo dia a mesma coisa e tu não quer aprender. Mando chamar tua mãe, mas até agora não vi melhorar nada!”* O retorno da criança à cadeira foi imediato. Ela não emprestou o apontador, debruçou-se sobre a mesa e ficou cabisbaixa por alguns minutos até que um colega próximo tocou em seu braço e ofereceu-lhe um lápis apontado.

A reação de irritação da professora diante do movimento da criança manifestou-se por meio de um conteúdo verbalizado um tanto agressivo. Tal situação evidenciava o quanto ela estava afetada pela não aprendizagem da criança e devido ao fato de suas investidas em relação ao apoio da família não darem retorno algum, fato este percebido com o insucesso da aprendizagem daquela menina.

Na parte de trás da sala, crianças que pouco se manifestavam durante às aulas conversavam em tom baixo: – *“o Pedro foi embora da sala por causa de muitos apelidos”*. Disse Felipe. – *“Aqui não apelidavam ele!”*. Exclamou Tânia. – *“Falavam mal dele sim!”*. Afirmou Patrícia. – *“Eu não via!”*. Respondeu Tânia. – *“Aqui na sala falavam!”*. Reafirmou

Patrícia. O Manoel finalizou a conversa dizendo: – “*Só sei que a mãe dele não quis deixar mais ele aqui e levou ele para outra escola*”.

As crianças pareciam perceber, de forma diferenciada, as interações que ali se estabeleciam. Se para algumas, elas eram marcadas por depreciação da imagem, para outras, não. Mesmo não ficando claro quem praticava os referidos atos depreciativos, entendi que não houve intervenção pedagógica nesse sentido a ponto de evitar a segregação e a posterior exclusão da criança daquela turma. Tanto a manifestação verbalizada da professora e o recuo da criança, bem como a exclusão da outra criança da sala levaram às considerações presentes nos estudos de Vigotski (2004), que destacaram a importância do outro no processo de formação e desenvolvimento humano, que se inicia desde o nascimento e amplia-se na escola a partir da seleção de conteúdos sistematizados.

No contexto escolar, as aprendizagens estão ligadas ao processo interativo que se dá entre professor-alunos-objeto. Por meio dos procedimentos didáticos, o objeto do conhecimento vai sendo apresentado, trabalhado; afetando emocionalmente os participantes em sua direção ou não. Vigotski (2004), em sua obra *Psicologia pedagógica*, ressalta que o professor, no contexto de organização de atividades, deve levar em consideração as emoções. Logo,

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. (VIGOTSKI, 2004, p. 121).

Entende-se que as atividades emocionalmente estimulantes produzem um efeito de prolongamento no aluno, tornando o contato com o objeto mais marcante e duradouro. Pesquisas que discutem a inter-relação afetividade e cognição como a de Falabelo (2005) ressaltam a importância de se ver o processo educativo a partir de uma ótica de inter-relação afetiva e cognitiva, uma vez que as relações de conhecimentos são envoltas por afetos que se revelam de forma diferenciada no contexto em que são produzidos. Seus estudos apontam a dimensão afetiva como campo importante a ser considerado nas relações que envolvem o conhecimento podendo se manifestar favorável ou não à aprendizagem.

Nas relações, que o ser humano estabelece, há uma inter-relação afetiva, na qual de forma particular e única, cada um afeta e é afetado, pois “[...] nas relações intersubjetivas, todos se afetam e são afetados. Afeto é relação, isto é, inter-relação” (FALABELO, 2005, p. 50). Na mesma relação, em que se sente afetado, provoca-se afetos nos outros.

A partir dessa compreensão, pode-se dizer que todas as relações de conhecimento são marcadamente afetivas e poderão manifestar uma diversidade de afetos, que vão se apresentar à medida que as provocações do meio vão ocorrendo. Esses afetos perpassam pela relação professor-aluno-objeto, marcando o conjunto das condições concretas em que ela se apresenta. Em outras palavras, pode-se dizer que na relação professor-aluno-objeto tudo é afetivo e interligado.

O recorte da observação evidencia que as interações que ocorrem na sala de aula entre os alunos, alunos-professor, professor-alunos-objeto perpassam por afetos mútuos. A reação emocional de irritação da professora diante do movimento físico da aluna e da não manifestação de aprendizagem e intervenção da família, igualmente a reação de susto, tristeza ou vergonha, somada ao silenciamento da aluna estavam diretamente relacionados, refletindo como os participantes dessa interação afetavam um ao outro.

Compreende-se que a forma de se manifestar afetivamente se diferencia dependendo da história de cada pessoa, do papel que ela ocupa na relação e do contexto como um todo. Na sala de aula, essas diferenças evidenciam-se nos diferentes momentos das interações em sala, refletindo-se na forma de trabalhar o objeto, de relacionar-se com ele e com o outro, na forma de falar, de se posicionar, de reagir ao posicionamento do outro, pois tudo perpassa pelo campo dos afetos mútuos. O conjunto de manifestações afetivas quando mostram afetos provocativos de interesse e atenção podem levar ao aprender e ao fazer em sua contradição, provocando desprazer e irritação, podem levar ao não aprender e ao não fazer.

Falabelo (2005) destaca as diferentes manifestações afetivas, afirmando que “o afetivo, enquanto instância de produção de sentidos, que pode ser provocado por situações corporais imediatas ou por situações abstratas, pode ser expresso por emoções, palavras, gestos, olhares, murmúrios e silêncios” (FALABELO, 2005, p. 10). Ele nos leva à compreensão de que a produção de sentido pode ser provocada por elementos corporais ou abstratos, que em suas manifestações afetivas se diferenciam.

Os estudos que abordam as relações de conhecimento vêm mostrando que a dimensão afetiva apresenta-se por meio de diferentes manifestações, que precisam ser compreendidas em sua diversidade. Para Falabelo (2005, p. 10), “mais do que determinante da atividade cognitiva, o afetivo é dela um mediador importante, afetando a dinâmica interativa produzida na sala de aula e as relações de ensino ali instauradas”. O afetivo, ao mediar a atividade cognitiva, torna-se parte integrante e inseparável do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, Leite (2012, p. 364), em suas discussões sobre *Afetividade e práticas pedagógicas*, ao falar das relações estabelecidas entre professor e aluno considera que “na

atividade de ensino concentra-se, concretamente, grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc.” Esses variados aspectos das relações interpessoais se fazem presentes nas relações de conhecimento “constituem aspectos da trama de relações interpessoais que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas” (LEITE, 2012, p. 364).

O referido estudo leva à compreensão de que há uma concentração afetiva nas relações interpessoais impactando nos alunos e nos professores, manifestadas por olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc.

O próprio movimento em sala, denotando irritação na fala da professora, diante da não aprendizagem da criança; e a própria não aprendizagem da criança e sua retração, diante da reação emocional da professora evidenciava os impactos afetivos mútuos nos participantes da relação, refletindo-se pelos olhares, falas, posturas e gestos. O sentido da interação para cada um e a repercussão na aprendizagem.

Os conteúdos verbais expressados pela professora “– *Pensa que eu vou me incomodar? Falo todo dia a mesma coisa e tu não quer aprender!*”, pareciam impactar na aluna, assim como o silenciamento e a não aprendizagem da aula impactavam na professora. Os impactos mútuos se entrelaçavam e constituíam uma relação de conhecimento que se apresentava nesse contexto pouco agradável e desfavorável à aproximação do objeto e seu aprendizado.

A observação parecia mostrar, ainda, que pela hierarquização dos papéis sociais na interação em sala, no qual cabe ao professor o uso livre da palavra. A afetividade por ele manifestada apresenta-se ilimitada tanto por conteúdos verbais como corporais, enquanto que por parte das crianças, devido haver um quantitativo de permissão do uso da palavra ou ainda de sua negação, as manifestações afetivas se apresentavam mais por expressões corporais e pelo silenciamento. Além disso, a observação parecia evidenciar que as crianças eram apontadas como a própria causa do fracasso escolar.

O sentido verbalizado, acompanhado de expressões corporais, evidenciava a bagagem emocional que o objeto trazia consigo ao ser trabalhado passando a ser interpretado de modo particular por cada criança em seu todo, apontando para interações que poderiam não provocar o aprendizado, rompendo com o objetivo da aprendizagem que rege o planejamento da aula.

Tassoni (2008, p. 114), em sua pesquisa sobre *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*, destaca a importância do que se fala e

como se fala, ressaltando que “às vezes, a forma de falar, leva o aluno a interpretar como falta de respeito, além de afetar a sua relação com o objeto de conhecimento”. O que se fala e como se fala passam por interpretações subjetivas, que se forem consideradas desrespeitosas, podem repercutir na relação com o objeto.

De outra forma, o que se fala e como se fala na relação professor-aluno-objeto pode ser traduzido como respeitoso ou não e, assim, influenciar nas interações que ocorrem nessa relação, pois “[..] o que se diz e a maneira que se diz fazem emergir sentimentos de naturezas diversas nos alunos, que interferem na sua aprendizagem e na relação com o objeto de conhecimento”. (TASSONI, 2008, p, 116). As interações permitem interpretações, que, ao serem relacionadas ao desrespeito, podem provocar afetos na autoestima dos participantes, nas próximas relações intersubjetivas, na relação com o objeto e, consequentemente, na aprendizagem.

De modo geral, o entendimento que se tem é que o outro e o respeito são elementos formativos capazes de provocar afetos e sentidos na relação professor-alunos-objeto. Eles, junto ao objeto são elementos que também passam por apreciações e interpretações, fazendo emergir uma diversidade de sentimentos que se refletem diretamente na relação professor-alunos-objeto e no resultado da aprendizagem. Dessa forma, o outro pode ser elemento formativo ou agente de exclusão, ao provocar sentimentos que segregam os participantes da/na relação, podendo levá-los à exclusão total do acesso a aprendizagem.

Vigotski (2004), Falabelo (2005), Tassoni (2008) e Leite (2012), com suas importantes contribuições, permitem a compreensão de que as relações de conhecimento são marcadas por afetos mútuos que se produzem e se manifestam de formas verbais e não-verbais, nas interações professor-aluno-objeto, repercutindo significados, sentidos e concepções de aprendizagem e não aprendizagem, que influenciam no percurso das interações e, consequentemente, no resultado final do processo.

No terceiro recorte da observação, algumas crianças ainda não tinham conseguido finalizar a cópia do texto *Poluição da água* e a professora Matilde estava copiando na lousa as questões de interpretação: 1) *De que fala o texto?* 2) *Por que ocorre a poluição da água?* 3) *O que significa habitat?* 4) *Na sua opinião, o que devemos fazer para evitar a poluição da água?*

Assim que terminou de copiar as referidas questões, a professora imediatamente determinou: – “*Façam a interpretação do texto!*”. Em seguida, abaixou o pincel na mesa, sentou-se e mexeu no celular. Passados alguns minutos, ela se levantou, apagou o cabeçalho e uma parte do texto, ressaltando: – “*Vamos fazer agora a gramática!*”. Caio logo perguntou: –

“É no mesmo caderno? É de Português?”. Ela disse: – “É de português sim. Só troca o caderno, quem tem o outro caderno”. A professora se referia ao caderno de texto e interpretação e ao caderno de gramática, que eram diferenciados para algumas crianças.

Em seguida, mais uma vez, dirigindo-se às crianças, ela determinou: – “Leiam o texto com calma e coloquem as respostas de acordo com o que diz o texto!”. Depois, copiou na lousa a primeira questão: “1) Retire do texto palavras: monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas”.

Esse momento mostrou que as interações eram marcadas por uma prática tradicional, com rotinas de cópia mecânica, acompanhadas de determinações verbais que pareciam não fazer sentido para quem ainda não se apropriara do objeto linguístico. A própria escrita da questão, empobrecida, comumente utilizada no trabalho mecânico da gramática, reafirmava o tradicionalismo, colaborando para a mecanização e para a não atração em direção ao objeto.

As interações pareciam evidenciar, ainda, que da maneira como o objeto da Língua portuguesa estava sendo abordado, a saber: leitura, escrita, interpretação de texto e atividade gramatical, constituía-se como processos distintos, não concebidos em uma unidade linguística. A pergunta de Caio: – “É no mesmo caderno? É de Português?”, mostrava que, para ela, a referida Língua ainda era confusa em sua constituição e consequentemente em sua objetivação. No trabalho com o objeto da Língua portuguesa, quando ele se mecaniza, fragmenta e se distancia do seu uso e da sua função social, ocorre uma separação entre a dimensão gramatical (forma linguística e notação de escrita) e a dimensão discursiva (eventos da linguagem, o uso em contextos específicos). Sem a complementariedade dessas dimensões, o trabalho com o objeto pode não ser suficiente para uma aprendizagem linguística. A ausência de harmonia dos aspectos gramaticais e discursivos pode tornar esse objeto alheio à compreensão.

Vigotski (2000) vem trazendo contribuições nas narrativas anteriores acerca de como a palavra está carregada de significado e sentido, sendo concebida sozinha, apenas como um som vazio. A ligação da palavra com seu uso e função, com sua historicidade e práticas sociais é que dão vida às interações, permitindo significação e atribuição de sentido a ela. Além disso, Braggio (1992), ao trazer uma discussão sobre a relação de conhecimento a partir de seus estudos sobre a *Leitura e a alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*, afirma que a visão mecanicista vem se fazendo presente no ensino da língua portuguesa na escola, influenciando na natureza prática do trabalho com o objeto do conhecimento linguístico. Essa visão mecanicista nas práticas de alfabetização vem tratando a língua

Como um sistema fechado, autônomo, constituído de componentes não relacionados entre si, onde sintaxe, morfologia, fonologia (gramática) e a semântica são tomadas à parte umas das outras; como se um de seus componentes tivesse precedência sobre os demais, geralmente o da gramática sobre a semântica, sobre o significado, tomado este, por sua vez como unilateral, unívoco, cristalizado, [...] desvinculado do contexto sócio histórico-cultural que lhes dá origem". (BRAGGIO, 1992, p. 07).

Para a autora, a língua portuguesa se fecha, ao não relacionar seus componentes – sintaxe, morfologia, fonologia e semântica – e priorizar a gramática sobre a semântica, sobre o significado, pois ela o cristaliza e o desvincula do contexto histórico-cultural no qual ele surge. Ao priorizar o campo gramatical, por meio de práticas mecânicas, o processo de alfabetização apresenta-se como uma caminhada desatrelada da historicidade humana com um formato da língua, que se reveste de estranhamento, podendo fechar o acesso a ela, para muitos dos participantes.

As relações de conhecimento que trabalham o objeto linguístico e os demais objetos fora de sua historicidade excluem a dimensão social e afetiva e com ela a possibilidade de novas transformações psicológicas que envolvem a aprendizagem humana. Nesse sentido, PINO (2000), em seu artigo *O social e o cultural na obra de Vigotski* vem chamar a atenção sobre como compreender as relações da criança com o meio no contexto do aprendizado. Segundo ele, Vigotski “inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade. No lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social, (...) devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais” (PINO, 2000, p. 52). A atenção se volta para o como se conduzem as relações de conhecimento de forma a garantir aprendizagem.

No contexto das observações, as quantificações das questões, a priorização por atividades de cópia da lousa e da gramática, a regra do silêncio, a padronização das crianças, as imposições, as negações de historicidade e afetividade humana pareciam evidenciar que o ensino da língua portuguesa faziam parte de uma abordagem tradicional, mecânica, que desconsiderava a dimensão prática desse objeto, seu uso social já conhecido pelas crianças antes mesmo de adentrarem a escola, transformando-o em um objeto estranho, desprovido de sentido social e, portanto, de difícil acesso a elas.

A não contextualização com a realidade prática de uso do objeto pareceu tirar da interação o brilho e a vida do objeto, com manifestações marcadas por desinteresse, desmotivação e não envolvimento das crianças. A relação de distanciamento do objeto que se apresenta nas interações pode se manifestar quando não há a compreensão do objeto. Leite (2012) ressalta que

[...] o tipo de relação afetiva que vai se estabelecer entre o aluno e um determinado conteúdo escolar – relação que pode variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de *amor ou de ódio*, nos seus extremos – vai depender, em grande medida, da concretude das práticas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas em sala de aula, pelos agentes mediadores [...]. As práticas docentes em toda a sua organização provocam afetos. (LEITE, 2012, p. 362).

Para o autor, a organização e a forma de apresentação do objeto do conhecimento (conteúdo escolar) em toda a extensão relacional com os elementos do meio vão constituir a prática relacional em sua concretude de aproximação ou de distanciamento.

Diante dessa apresentação, entende-se que quando o objeto é trabalhado a partir de uma dada prática docente e suas estratégias didáticas, ela se torna encarregada de provocar os afetos que interligam professor-alunos-objetos. Toda relação de conhecimento na qual se manifeste um movimento afetivo sem conexão com a atividade cognitiva não poderá ser considerada de interligação e evolução no aprendizado e no desenvolvimento humano, pois somente dentro de uma atividade psíquica em que se mobiliza o cognitivo e o afetivo podem-se obter novas aquisições e ganhos afeto-cognitivos. Em outras palavras, a aprendizagem não ocorre somente por via cognitiva, e sim em sua interligação com o campo afetivo, pois Vigotski (2000) esclarece que é a base afeto-volitiva que movimenta o pensamento humano.

As contribuições de Vigotski (2000), Braggio (1992), Pino (2000), Leite (2012) provocam um repensar frente ao campo de observação, ao destacarem a importância de o objeto do conhecimento ser trabalhado dentro de uma contextualização real, que engloba seu uso e função social, distanciando-se de abordagens fragmentadas, mecânicas e repetitivas, nas quais o objeto se apresenta estranho, distante, indecifrável, sem sentidos ou que possa promover a interação entre seus participantes.

No quarto recorte da observação, a professora Matilde levantou-se da cadeira, apagou o restante do texto *Poluição da água* e apontou para a questão 4: “*Na sua opinião, o que devemos fazer para evitar a poluição da água?*”, – “*Essa resposta é pessoal. Cada um, coloca a sua!*”, esclarecendo que sua resposta era pessoal. A partir desta fala, foi possível evidenciar que a professora parecia acreditar em que cada criança seria capaz de colocar uma resposta com autonomia, se quisesse, sem levar em consideração seus aprendizados particulares e desenvolvimento linguístico.

Em seguida, na sala de aula, dentre o grupo de crianças que ainda copiavam, vieram dois pedidos: – “*Professora, aponte meu lápis*”. Disse Raul. – “*O meu também*”. Falou Luana.

Sem olhar, a professora respondeu em tom baixo: – “*Peraí*<sup>1</sup>”. Escreveu algo em seu caderno e fez um gesto com as mãos, autorizando as crianças a trazerem os lápis para apontar. Elas os levaram e assim que a professora os apontou, retornaram às suas cadeiras. Passados cinco minutos, Fernando falou timidamente: – “*Professora quebrou a ponta do meu lápis*”. Mais uma vez sem olhar, ela respondeu: – “*Agora, até parece que tu escreve muito. Só vive atrasado, patetando*<sup>2</sup>”. Em seguida, continuou a fazer a sua atividade, ignorando o que fora falado.

A fala da professora apontava para uma concepção de aprendizagem como algo mecânico e repetitivo, resultado de um quantitativo de escrita e de um estado de atenção integral. Ela também parecia acreditar que ao utilizar algumas respostas com xingamentos e ignorar a criança em suas necessidades, poderia levá-la à mudança de comportamento e a uma consequente garantia de aprendizagem falseada. Essa forma de se expressar, ao mesmo tempo em que diminuía a capacidade de aprendizagem da criança, revelava-se como um ataque a sua imagem, podendo causar danos às suas interações e, consequentemente, em seu desempenho.

Diante da resposta dada pela professora e da fala à Mariza no recorte anterior: – “*Falo todo dia a mesma coisa e tu não quer aprender*”, a professora evidencia que tem o entendimento de aprendizagem como algo mecânico, quantitativo, individual e baseado na meritocracia, na qual o que é falado e o quanto é falado pode colaborar para a mudança no comportamento e no resultado da aprendizagem.

A forma de mediação docente constitui-se como prática carregada da capacidade afetiva, que ao mesmo tempo em que se pode apresentar repleta de possibilidades de avanços, pode também provocar negações, pois assim como favorece a abertura ao movimento da aprendizagem, pode negar o objeto, silenciar a interlocução e a interação, neutralizar o poder de abertura e paralisar qualquer possibilidade de movimento em direção às boas aprendizagens.

Vigotski (1994) evidencia a importância da aprendizagem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, destacando o papel da escola enquanto *lócus* de boas aprendizagens e de desenvolvimento humano. O outro-professor, com suas mediações práticas, pode permitir experiências culturais acessíveis às crianças.

Falabelo (2005, p. 82), ao tratar das relações de conhecimento em seus estudos sobre a indissociável relação do afeto e da cognição, vem considerar que “a mudança de atitude do aluno, em seu processo de formação, passa pela relação com o conhecimento e pela mediação do outro, na medida em que ambos afetam as relações interfuncionais do psiquismo”. A

---

<sup>1</sup> Forma reduzida de espera aí, cujo sinônimo significa aguardar um pouco.

<sup>2</sup> Sinônimo de distraído.

mudança que se pretende vislumbrar no aluno, no ambiente pedagógico, não será apresentada porque o outro mais experiente determina; ela é constituída na relação de conhecimento, fruto de afetos mútuos que provocam relações interfuncionais no psiquismo.

As condições concretas de produção das relações de ensino afetam os impulsos afetivos do aluno em relação ao aprendizado, podendo torná-lo mais ou menos receptivo a ele. Nesse sentido, o outro desempenha um papel fundamental no processo de internalização dos processos sociais e culturais de comportamento, tanto no aspecto cognitivo quanto no aspecto afetivo, instaurando, mediando, regulando as relações do sujeito com sua aprendizagem e consigo mesmo. (FALABELO, 2005, p. 82).

A partir do autor, pode-se compreender que o aprendizado necessita de condições concretas apresentadas nas relações de ensino, por meio das interações e das mediações efetivadas, pois no contexto dessas relações, os afetos provocados podem tornar a criança mais receptiva ao aprendizado ou não. A mediação do professor desempenha um papel fundamental para o processo de internalização dos processos sociais e culturais do comportamento. Ela pode instaurar, mediar, regular as relações da criança com sua aprendizagem e consigo mesma. Em outras palavras, as relações de ensino mediadas estão diretamente relacionadas às relações de aprendizagem, tornando-se ponto de referência para a mobilização de acesso ao objeto trabalhado e à aprendizagem ou não.

Considerar que o objeto por si só será capaz de se autoexplicar e de provocar o movimento cognitivo, o ganho qualitativo, excluindo do trabalho com o objeto a importância do apoio e o acompanhamento docente, é entender que o processo de aprendizagem não necessita da mediação humana, de alguém mais experiente para se efetivar; é acreditar que cada um aprende e se desenvolve por si mesmo; é, ainda, desmerecer a importância do professor, do colega mais experiente, das trocas intersubjetivas que são possibilitadas na sala de aula e do próprio papel social formativo da escola.

Diante dessas considerações e da determinação da professora Matilde: – “*Essa resposta é pessoal. Cada um, coloca a sua!*”, pode-se compreender que a tarefa solicitada, sem a apropriação do conhecimento e do apoio necessário seria, para muitos deles, impossível de ser realizada. Fontana (2005), ao estudar a *Mediação pedagógica na sala de aula*, vai observar o que acontece com a criança quando ela se depara com um objeto ao qual ainda não se apropriou. “Nesse contexto, a criança é colocada diante da tarefa particular de ‘entender’ as bases dos sistemas de concepções científicas, que diferenciam das elaborações conceituais espontâneas” (FONTANA, 2005, p. 21). Em outras palavras, elas são convidadas/desafiadas a modificar a sua relação com o objeto mesmo sem saber como fazer.

A observação vem evidenciar que não se pode esperar que as crianças participem das interações, desenvolvam as atividades de forma autônoma, modifiquem sua relação com o objeto, quando elas ainda não se apropriaram do objeto do conhecimento, quando o processo de aquisição da linguagem ainda não foi concluído, quando a relação professor-alunos-objeto se reveste de mediações que não interligam seus componentes, quando a aprendizagem é considerada como algo mecânico e repetitivo. A criança pode até copiar mecanicamente a resposta da pergunta, se alguém lhe fornecer essa resposta, caso contrário, tende a não dar conta de executar sozinha a atividade. Compreende-se, então, que a realização desta tarefa com autonomia exige a compreensão do funcionamento do sistema de signos e significados culturais que envolvem a linguagem, sendo resultado de um processo histórico marcado por aprendizagens e saltos qualitativos das funções superiores.

Os estudos de Vigotski (1994), Falabelo (2005) e Fontana (2005) apontam para a importância da mediação nas relações de conhecimento. Na associação dos respectivos estudos com o campo de observação, é possível compreender que a mediação não se deve pautar em concepções mecânicas, individualistas e meritocráticas, que esperam que as mudanças de comportamento e de aprendizado venham por si só. Elas devem se constituir como um processo marcado por uma diversidade de estratégias no trabalho com o objeto, atenção às necessidades das crianças, apoio e acompanhamento individualizado nas atividades e durante o processo como um todo de forma a permitir maior possibilidade de acesso ao objeto, bem como, garantir o aprendizado para todos.

No quinto recorte, a professora Matilde estava sentada em sua cadeira, enquanto alguns alunos copiavam apressadamente a atividade de interpretação do texto *Poluição das águas* que estava na lousa, os quais empreendiam uma dinâmica corporal contínua de levantar, olhar o que estava escrito na lousa, sentar, abaixar a cabeça e copiar. Esse conjunto de movimentos repetitivos realizados principalmente pelos alunos Caio, Mariza, Fernando, Felipe, Kellen e Ruan, pareciam como uma “coreografia de aprisionamento” à lousa, que se fazia presente durante boa parte do tempo de aula.

Posteriormente, a professora se levantou e vendo que havia, ainda, crianças copiando, utilizando-se de uma linguagem ameaçadora, determinou: – “*Podem fazer! Já sabem que só vai sair, quem terminar. Quem não terminar vai ficar aqui até o pai ou a mãe vir buscar!*”. Maik, que ainda estava copiando, utilizando-se de um tom elevado e emocionalmente grosseiro, questionou: – “*Professora, por que tu é feia?*”. Essa imediata e repentina manifestação da criança diante das ameaças da professora parecia evidenciar uma explosão de emoções diante

do sentimento depreendido naquele contexto da interação, provocando também uma alteração na dinâmica da sala.

Confesso que aquela situação delicada, constrangedora e ao mesmo tempo cômica me afetou, pois me vi assustada com a manifestação daquela criança e com as consequências daquela ingênua atitude, quiçá, tentativa de autodefesa. Olhando para a sala, vi a professora Jurema levantando os olhos arregalados em direção ao aluno e à professora Matilde, abaixando a cabeça em seguida. Ela e todas as crianças sem exceção ficaram em total silêncio. A professora Matilde primeiro pareceu ignorar o que fora falado. Dirigiu-se à mesa, mexeu alguns materiais que estavam na bolsa e após um ou dois minutos que, para mim, pareceram uma eternidade, virou-se para o aluno, com o semblante sério, lançou um olhar intenso e disse rispidamente: – *“Copia logo que é! [Pausa] “Só porque tu é bonito!”.*

Depois que a professora falou e desviou o seu olhar da criança, fazendo seu primeiro movimento corporal em outra direção, o silêncio foi quebrado. A professora Jurema levantou a cabeça e mexeu na bolsa, eu respirei mais tranquilamente e boa parte das crianças manifestou um leve e rápido sorriso, possíveis de serem percebidos com mais intensidade por conta do barulho que souu coletivamente. Logo em seguida, voltou a imperar o silêncio na sala.

Mais tarde, a professora Matilde consultou as horas e em seguida ameaçou novamente: – *“Quem já terminou, traz para eu corrigir. Quem não terminou, não vai sair!”.* Diante da ameaça, as crianças que haviam terminado levaram os seus cadernos à professora, ganharam visto e saíram. Na sequência, outro grupo de crianças vai terminando, ganhando visto em seus cadernos e saindo.

Encerrando essas correções, a professora se levanta, vai até a cadeira da Mariza e olha seu caderno. De forma visivelmente irritada, impôs à criança: – *“Levanta e vai sentar ali!”*, apontando para uma cadeira da frente, desocupada. Apressadamente, a criança pegou o material e foi sentar-se na cadeira indicada. A professora foi atrás, olhou novamente seu caderno, pegou uma borracha e apagou algo copiado. Nesse contexto, ela falou algo próximo do ouvido da criança, que logo começou a chorar e debruçou-se sobre a mesa.

A atitude didática da professora, após as ameaças e o anúncio de punição, ao provocar emoção de choro na aluna, evidenciava que a forma como ela agiu foi no mínimo indelicada. Fernando, diante do ocorrido, correu silenciosamente para sentar-se na cadeira da frente e acelerou a “coreografia de aprisionamento” da lousa, que estava fazendo mais lentamente até aquele momento.

Com o tempo de aula terminado, a professora Matilde apagou a lousa, guardou o apagador e pegou a sua bolsa, caminhando em direção à porta. A professora Jurema pegou seu

material e levantou-se. Eu também levantei, mas as quatro crianças que ainda estavam na sala, não. Na porta, a professora Matilde olhou para as crianças e falou asperamente: – “*Vamos!*!”. Com isso, Mariza levantou a cabeça, pegou seu material e junto com as demais crianças saiu silenciosamente.

As manifestações emocionais observadas nas crianças e na professora por meio da fala irritada, do questionamento, das expressões de choro, de risos baixos, de silenciamento, pareciam mostrar que as marcas afetivas em sua totalidade não eram de contentamento e satisfação. Parecia uma relação rígida, autoritária, indelicada diante das necessidades do outro-aluno. Com uma linguagem que trazia significados e sentidos expressados por sentimentos de angústia, tensão, reações questionadoras e desafiantes.

Esse recorte da observação parecia mostrar com evidencia que as emoções nascidas nas relações são produzidas a partir dos afetos provocados pelas condições do meio. Questionar verbalmente, sorrir e calar faziam parte do campo do sentido provocado pelos afetos daquela interação. De outra forma, é possível relacionar o choro e os risos das crianças como manifestações reativas diante do comportamento verbalizado da professora e a fala de Maik, como uma manifestação defensiva, desafiante da ordem e da determinação imposta.

Essas expressões verbalizadas: – “*Quem não terminar vai ficar aqui até o pai ou a mãe vir buscar!*”; – “*Professora, por que tu é feia?*” e – “*Só porque tu é bonito!*”, juntamente com as manifestações de choro, riso e silenciamento dentro do campo do sentido podem ainda ser tomadas para além do dito e do que fora manifestado, pois Vigotski (2001), em seus estudos, pondera que a maior manifestação do sentido se dá no discurso interior, uma vez que é nele que o fenômeno do sentido atinge o seu ponto máximo. O sentido apresenta um amplo predomínio com relação ao significado, uma vez que no campo exterior, as manifestações podem se apresentar de forma reduzida não traduzindo todo o seu sentido.

Com relação a essa diversidade de sentido, faz-se necessário considerar que “uma única palavra está tão saturada de sentido, que seriam necessárias muitas palavras para explicá-la na fala exterior” (VIGOTSKI, 2001, p.182-183). O que é dito, por conta da limitação do uso das palavras, pode não dar conta de traduzir o sentido em sua amplitude, podendo ocorrer que uma palavra precise vir acompanhada de outras tantas para explicá-la.

As reflexões de Vigotski apontam que “para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação” (VIGOTSKI, 2000, p. 130). As palavras não se desvinculam do motivo que leva à sua expressão. Esse motivo, por sua vez, pode não estar explícito, pode ficar oculto no campo interno, visível apenas para si.

Diante da amplitude do pensamento, que nem sempre é apresentado na relação com a fala, Vigotski destaca que “na nossa fala, há sempre o pensamento oculto, há sempre o subtexto” (VIGOTSKI, 2001, p. 346). Sendo assim, tudo o que se fala pode ser tomado como apenas uma parte do que foi pensado, que tem outra parte oculta que a complementa, ou seja, a palavra pronunciada pode não dar conta, em um único episódio, de traduzir a totalidade do sentimento e do pensamento.

Fontana (1997), em seu livro *Psicologia e trabalho pedagógico*, considera que as palavras têm várias funções que se apresentam materializadas nas arenas das relações. Assim, a mesma palavra que nomeia, que institui poder pode servir para negar e para destituir, à medida que permite explicitar pensamentos, partilhar sentimentos ou ocultá-los também. Elas nos permitem agir sobre nós e sobre os outros, pois por meio delas “apontamos, dirigimos sua atenção, pedimos, prometemos, damos ordens, negociamos, discutimos, polemizamos, trapaceamos” (FONTANA, 1997, p. 80). As palavras nesse sentido apresentam várias possibilidades de significação e de afetos. O autor nos leva ao entendimento de que assim como o que se diz pode alimentar uma relação, estimulando o seu prosseguimento, pode também fragilizá-la e diluí-la imediatamente após o pronunciamento da palavra.

Os estudos e o campo de observação nos levaram à compreensão de que a palavra, no contexto das emoções, não se reduz a ela mesma, mas se relaciona a um conjunto de sentimentos historicamente constituídos, que marcam a vida emocional do homem, materializam as situações vividas e pensadas, assim como, evoluem nas relações sociais.

Oliveira (1992), quando em seus escritos reflete sobre o problema da afetividade a partir das ideias de Vigotski, traz considerações sobre o significado da palavra, frisando que é “[...] no próprio significado da palavra, portanto, tão central para Vigotski, que se encontra uma concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano” (OLIVEIRA, 1992, p. 82). O significado da palavra traduz a integração dos aspectos intelectivos e emocionais processados no funcionamento psicológico do sujeito. Nessa tradução, vislumbra-se que o significado da palavra é resultado do que se processa no campo cognitivo e afetivo.

Vigotski (2000), (2001), Fontana (1997) e Oliveira (1992) vêm destacar em suas contribuições teóricas que a palavra carrega significado e sentido historicamente constituídos pelo processamento cognitivo e afetivo, ampliando-se no campo interior. O sentido do que se diz, embora se manifeste de forma mais ampla internamente, reflete-se no campo externo por meio de verbalizações, expressões e gestos, tal como cada pessoa pensa e sente emocionalmente o ocorrido. Nas relações de conhecimento, o que é falado assim como as demais manifestações

não-verbais podem ser instrumentos mobilizadores ou bloqueadores de acesso ao objeto trabalhado.

### 6.3.2 Aula de língua portuguesa: a atividade do Bilhete

Nessa atividade, buscou-se compreender como o objeto de conhecimento em leitura e escrita traduziu-se por meio de emoções, afetos e aprendizagem, a partir do planejamento, da organização e do desenvolvimento da atividade.

Era uma sexta-feira. A professora chegara um pouco atrasada e encontrara uma parte da turma acomodada em suas cadeiras. No total havia 34 crianças presentes. A professora se dirigiu à mesa com um sorriso no rosto. Era possível perceber que ela estava mais sorridente do que nos demais dias de interação. Na mesa, ela abriu uma sacola, tirou um pacote de pirulito e exclamou sorrindo: – “*Hoje não tem segredo!*”. Ela se referia ao comando da atividade do bilhete que seria desenvolvida com as crianças. Ouviu-se logo um coro: – “*Êeeeeeeeeee!*”. Eram as crianças vibrando. A dinâmica do bilhete pareceu conhecida pelas crianças e provocativa de seus interesses. A professora dirigindo-se às crianças e anunciou empolgada: – “*A gente não vai escrever hoje!*”. Maik, sentado na cadeira da frente imediatamente declarou: – “*Eu não quero participar*”.

O anuncio da professora levou ao entendimento de que a escrita, da forma como vinha-se apresentando, não era bem aceita pelas crianças e que as atividades sem escrita eram estratégias de ensino que visavam despertar o interesse e a participação das crianças. Por outro lado, a manifestação de Maik, em sua conduta defensiva, evidenciou que ele não sentiu interesse diante do anuncio da atividade como os demais colegas a sentiram, resistindo à tarefa apresentada, a qual, aparentemente, era conhecida por todos.

Na sequência do episódio, a professora, respondendo ao aluno, fez a primeira imposição: – “*Não tem de querer. Todo mundo vai querer!*”. E o aluno silenciou. A determinação feita parecia evidenciar que a prática de ensino com aquela atividade, apesar de se anunciar diferente dos outros dias, havia começado com imposições para a obtenção de comportamentos esperados, como por exemplo, garantir a participação de todos.

Em seguida, ela pontuou: – “*O segredo não está fora da sala. Está no bilhete*”. Sua pontuação sobre a atividade deixou o entendimento de que as atividades do bilhete realizadas anteriormente, o segredo sempre esteve fora da sala, em outros lugares da escola.

Depois de uma pausa, ela fez um gesto com as mãos para os alunos levantarem e ordenou: – “*Bora!*”. Todos levantaram, fizeram o sinal da cruz e proferiram a oração de

agradecimento. Os alunos evidenciavam que sabiam o que era para fazer nesse momento. Após a oração, a professora comentou: – “*Hoje é mais um dia a vencer com as bênçãos e proteção de Deus*”. Em seguida, ela voltou a falar sobre a atividade do bilhete: – “*Vamos fazer no primeiro momento isso logo, porque a gente vai pra lá e pode não dar tempo*”. A professora se referia à exposição cultural de outra escola que a turma iria visitar a pedido da diretora. Esta turma fora escolhida para visitar a exposição devido ser a turma de ano mais avançado presente no turno da manhã.

Na sequência, a professora retirou algumas tiras de papel da sacola e dirigindo-se aos alunos começou a distribuí-las nas mesas, viradas para baixo, determinando: – “*Não virem ainda. Todo mundo vai se esforçar para fazer o seu [Pausa] Da outra vez, não deu para fazer para todos, mas hoje deu [Pausa] Eu vou dar uma dica*”. Terminou a distribuição e dirigiu-se ao quadro, dizendo: – “*Vou escrever no quadro*”.

Até esse momento, entendi que nas dinâmicas de bilhete anteriores, a professora costumava esconder tiras em outros lugares da escola e as crianças teriam que encontrar e ler o que estava escrito para socializar em sala. Quem descobria o segredo recebia o prêmio que era um pirulito. Contudo, as falas apresentadas não haviam ainda permitido identificar em que consistia a atividade de bilhete sem escrita. O entendimento, até esse momento, era de que o bilhete envolvia leitura, tinha segredo, estava na sala, tinha dica e todos os alunos teriam que participar e se esforçar para ganhar o prêmio.

Na lousa, a professora escreveu: – “*Falar a verdade. Escrever a verdade. Essa é a dica*”. Depois de um breve silêncio, fez a leitura do que escrevera e voltando-se para as crianças, determinou: – “*Vocês vão saber quando virarem o bilhete. E só vai ser entregue no final, depois de vocês escreverem!*”. Com a referida determinação, a professora fez a contradição de sua própria fala inicial de que não haveria escrita, afirmando que os alunos deveriam escrever sim. Cercada pelos olhares das crianças, a professora autorizou a virada das tiras, determinando: – “*Podem virar!*”. Apresadadamente, as crianças viraram as tiras e começaram a olhar para o que estava escrito. Observei que todas viraram e pareciam estar lendo ou tentando ler, até mesmo Maik, que inicialmente havia resistido à atividade.

Após dar autorização para a leitura, a professora sentou-se sobre a mesa (pela primeira vez observado), olhando para os alunos e sorrindo. Esfregou as mãos, mostrando uma conduta reativa de ansiedade, diante do observado e sentido. As crianças, que iam lendo, pegavam o lápis, viravam a tira e escreviam na parte de trás, confirmando a atividade do bilhete com escrita. A professora, observando as crianças, esperou um pouco e anunciou: – “*Eu não posso falar nada*”. E mais uma vez sorriu. Cerca de dois minutos depois, Luana olhou novamente o que

havia escrito em sua tira e exclamou: – “*Terminei, professora!*”. Pegou a tira, levantou-se e entregou à professora. Em seguida, foi a vez dos alunos Beatriz e Raul. Daí em diante, várias crianças entregaram.

Rapidamente, olhei para a sala e vi Maik, Joana, Leandro, Joel, Caio, Mariza, Pedro, Felipe, Kellen e Ruan com suas tiras ainda na mão. Percebi que esse grupo era composto por alguns daqueles alunos partícipes da “coreografia de aprisionamento”, no episódio da aula de Português, exceto Fernando, que já tinha entregue sua tira e Manoel, que não estava mais na turma.

A professora sem desfazer o sorriso enquanto recebia o bilhete, determinou aos demais: – “*Terminem, que eu vou revelar!*”. Logo em seguida, começou a ler em silêncio as respostas escritas. À medida que lia, sorria. De repente, parando a leitura e abrindo um largo sorriso, disse: – “*Luana tu falou a verdade mesmo!*”. – “*Foi. Falei!*”. Respondeu a criança.

Assim que Maik, Joana, Leandro, Joel, Caio e Fernando entregaram seus bilhetes, a professora levantou-se da mesa e determinou: – “*Quem não conseguiu fazer, me entregue.* (Pausa) Mariza, Pedro, Felipe, Kellen e Ruan”. As crianças citadas se levantaram e entregaram as suas tiras. À medida que elas levantaram para entregar, as outras crianças, principalmente, as que entregaram primeiro a atividade começaram a ordenar: – “*Primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto (...)*”. Sem se importar com a ordenação feitas pelas crianças aos colegas, a professora recebeu as tiras, olhou rapidamente, colocando-as sobre a mesa. Então, Luana se referindo à contagem dos colegas, exclamou: – “*Tem o Fernando!*”. A professora imediatamente argumentou: – “*Ele conseguiu. Só demorou*”.

A determinação do encerramento do tempo para a realização da atividade pareceu estar relacionada à certeza de que aqueles alunos não teriam condições de concluir-la, evidenciando uma relação de segregação na qual emergia discriminações entre quem sabia e quem não sabia. Por sua vez, Fernando, ao entregar a sua atividade antes da professora pedir, diferenciou seu comportamento e provocou o questionamento dos colegas. No final da aula, fiquei sabendo pelas crianças que agora ele estava participando das atividades de revisão de conteúdo realizadas pela professora no contraturno escolar ou depois do horário da aula. Então, no dia seguinte, ao final da aula, como Mariza veio me dar um abraço, perguntei se ela também estava participando da referida atividade. De forma tímida, ela respondeu: – “*Não*”. E como eu insisti sobre o motivo, ela respondeu: – “*Não sei, a mamãe não veio falar com a professora*”.

Diante do exposto, constatei que a atividade de revisão não era aberta a todas as crianças. Parecia haver condições para a participação. Condições estas que eram conversadas entre a professora e a família. A partir daí as evidências pareciam demonstrar que havia também outro

tipo de segregação no grupo dos que tinham dificuldade de aprendizagem, separando aqueles que eram permitidos participar do reforço daqueles que não eram.

A professora começou a avaliar oralmente a experiência anterior do bilhete, dizendo: – “*Da outra vez, alguns não conseguiram fazer o bilhete, por quê?*”. Raul, prontamente, respondeu: – “*Porque não sabem ler*”. Então, ela sorriu e comentou: – “*Não deram conta, Raul. Agora alguns já dão*”. Em seguida, ela pegou uma das tiras entregues pelos alunos e leu o comando escrito: – “*Para você ganhar o prêmio do bilhete, você deverá ler o bilhete, escrever seu nome e ver um adjetivo que caracterize você, que a turma conheça, senão não ganhará o pirulito*”.

Refletindo sobre a premiação da atividade, considerei inicialmente que premiar com o pirulito, recurso Skinneriano, poderia até acontecer desde que esse ato não levasse à discriminação e à humilhação dos alunos. A estratégia de premiar, acompanhada pela inferiorização e pela segregação de sujeitos não podem ser consideradas como recurso favorecedor do processo interativo e da aprendizagem. Tal estratégia mostrou-se traduzida como uma espécie de chantagem emocional.

Em seguida, a professora consultou a turma sobre a premiação, perguntando: – “*Se a turma falar que não. Vai receber o prêmio?*” As crianças gritaram em coro: – “*Não!*”. Então, ela mais uma vez abriu um sorriso e comunicou: – “*Eu já li de todo mundo e teve gente que confundiu*”. A atividade que se mostrou confusa no começo, ao ser definida como bilhete sem escrita, agora tinha outras confusões nas respostas das crianças, mostrando que a forma de organizar, de apresentar e de desenvolver a atividade de leitura e escrita apresentava-se marcada por um contexto de confusões, que se refletiram também nas respostas das crianças.

Posteriormente, a professora se propôs a fazer a leitura das respostas escritas pelas crianças. Nessa dinâmica, ela primeiro lia o nome da criança, depois as características que a criança escreveu para se autodefinir e, por fim, perguntava à turma: – “*Ele (a) disse a verdade ou não?*”. À medida que ela fazia a leitura e perguntava, abria um largo sorriso. Ela parecia visivelmente mais alegre que as crianças, rindo até no momento de comunicar que elas fizeram confusões na escrita do bilhete. A maioria das crianças, por sua vez, não parecia refletir a mesma intensidade de alegria. Algumas delas sorriam sem levar em conta seu próprio insucesso.

Na apresentação das respostas de Fernando, a professora leu: – “*Eu me chamo Fernando e na sala eu sou comportado*”. Fez uma pausa e perguntou: – “*Ele falou a verdade?*” Houve uma divisão na turma. Alguns disseram sim e outros, não. Diante do impasse, a professora indagou: – “*Ele é ...?*”. E as crianças que se consideravam proprietárias do conhecimento,

completaram a frase, adjetivando: – “*Lento, conversador, mentiroso*”. Sorrindo, a professora disse: – “*Vamos ver depois*”.

Olhando para Fernando, notei que seu sorriso inicial foi se desfazendo à medida que os colegas lhe atribuíam aqueles adjetivos até que ele abaixou a cabeça e só levantou minutos depois quando a professora disse: – “*Vamos ver depois*”. Foi nesse contexto interativo, marcado por sorrisos, constrangimentos, discriminação, imposição, segregação, ataque à moral e à autoestima que se deu a avaliação do desempenho das crianças na atividade do bilhete e a premiação.

Antes de começar a premiar com o pirulito, a professora anunciou: – “*Vou dar o pirulito primeiro para quem escreveu tudo e foi apontado como falante da verdade pela turma*”. E foi entregar o pirulito às crianças. “*Agora, vou dar o pirulito para quem acertou uma parte. Toma Fernando e Joel*”. Entregou-lhes o pirulito e continuou. – “*Os demais bilhetes, ficarão em cima da mesa para a gente analisar depois*”.

Em seguida, a professora mexeu em seus materiais em cima da mesa, depois parou e continuou a avaliação/premiação da atividade, fazendo uma chamada nominal: – “Ruan, Felipe, Keller, Pedro e Mariza não souberam escrever tudo (Pausa). *Para esses que não escreveram nem o nome e nem a característica, depois vou fazer outra atividade*”. Essa chamada nominal e o anúncio de que haveria uma nova atividade a ser realizada evidenciou que aqueles que não escreveram o nome e as características com autonomia foram punidos moralmente diante da turma.

Posteriormente, a professora olhou rapidamente em seu material na mesa e disse às crianças: – “*Hoje todo mundo vai ganhar porque amanhã é a festinha de vocês e nós já vamos adocicar a boca*”. Então, dirigiu-se até as cadeiras dos alunos que haviam sido punidos moralmente e entregou um pirulito a cada um deles. A festinha mencionada pela professora se referia àquela realizada pela escola em comemoração ao dia da criança.

De volta à mesa, a professora pegou o seu caderno de plano e fez uma indagação seguida de ameaça outra vez: – “*Na atividade passada nem todo mundo ganhou. Não foi? Então, não tente não ler na próxima vez, que não vai ganhar!*”. Assim como nos episódios anteriores, a professora demonstra novamente acreditar que as crianças não leem e não escrevem porque não querem.

A atividade do bilhete, como um todo, traz evidências de como ela foi pensada e organizada. A definição pedagógica para o trabalho com o objeto linguístico pareceu constituir-se, inicialmente, repleta de possibilidades de afeto para a atenção e para o interesse dos alunos rumo ao alcance da aprendizagem. A organização pedagógica como parte anterior à

apresentação do objeto visa provocar um movimento em direção a si mesmo. Ela, em conjunto com os procedimentos, com a utilização dos recursos e o uso adequado da linguagem empregada é que vão ou não permitir o alcance dos objetivos.

A atividade pedagógica pensada e desenvolvida em sala não se desvincula do contexto como um todo. Esses fatores se interligam às interações e aos demais elementos presentes nelas, provocando ou não a mobilização acerca da apreensão do objeto. No trabalho com o objeto, a linguagem, a mediação e a postura do professor em sua forma de se relacionar com o conteúdo, com as crianças, de avaliar/corrigir os erros, de apoiar durante a atividade, tornam-se elementos importantes que se complementam no campo dos afetos, podendo marcar interações de sucesso ou de insucesso, que se refletem na aprendizagem das crianças.

As interações em sala mostraram, inicialmente, que o planejamento da atividade do bilhete objetivava o desenvolvimento da leitura a da escrita. No intuito de mobilização, foram utilizadas linguagens verbais e corporais dinâmicas e atrativas anunciando uma atividade sem cópia, com recursos materiais diferenciados, mistério a ser descoberto e uma premiação. Porém, à medida que a atividade se desenvolvia pôde-se notar pontos confusos quanto à orientação prestada, uma atividade voltada para crianças que já sabiam ler e escrever com autonomia, correção marcada por exposição moral, avaliação segregadora, humilhação e punição diante da forma como ocorreria a premiação. Os procedimentos didáticos adotados manifestavam uma interação com sentidos, que pouco favoreciam a relação intersubjetiva com as crianças, que ainda não haviam se apropriado do objeto linguístico mostrando que tais procedimentos poderiam comprometer os objetivos da atividade e o aprendizado do referido objeto.

Vigotski (2004), destacando a importância do outro no aprendizado, atribui um papel de destaque para o professor na vida escolar do aluno. Ele afirma que “se, do ponto de vista científico, negamos que o professor tenha a capacidade mística de ‘modelar a alma alheia’, é precisamente porque reconhecemos que sua importância é incomensuravelmente maior” (VIGOTSKI, 2004, p. 76). Esse destaque não se refere à modelagem de alma de alunos, mas entende-se como o poder que o professor tem em fazer do campo prático das interações um espaço grandioso de possibilidades interativas e de aprendizagens.

Nessa perspectiva, comprehende-se que o professor pode alcançar níveis de relevância, dentro do processo ensino-aprendizagem incomensuravelmente maior do que o pensado. A não mensuração e o reconhecimento da importância docente pressupõem que a partir da prática concreta as relações de conhecimento podem ganhar proporções infinitamente maiores, ilimitadas em possibilidades de expansão e de qualidade. Em meio a isso, Vigotski (1994) defende ainda uma escola de qualidade, com experiências significativas, que promovam aquelas

capacidades ainda não dominadas pelo indivíduo, atuando, principalmente, naqueles aspectos em que se apresentam ou podem estar em emergência.

Tunes, Tacca e Bartholo Jr. (2005, p. 690), fazendo destaque ao papel do professor, explicitam em seu texto *O professor e o ato de ensinar* que no ato de ensinar, abrem-se diferentes possibilidades de interação à medida que nele “um grupo de alunos e seu professor estão mergulhados em diferentes possibilidades interativas” ao reunirem uma diversidade de historicidade.

Nesse processo, integram-se histórias de vida com inúmeras experiências e vivências, tornando-se presentes e se atualizando sentidos subjetivos. Isso não quer dizer, contudo, que os que ensinam e os que aprendem percebam, a cada instante, o impacto que sofrem e causam um no outro. Há que se ter em conta, entretanto, que o professor planeja ações cujos objetivos realizam-se no aluno. (TUNES, TACCA E BARTHOLO JR., 2005, p. 690).

As considerações acima permitem compreender que no ato de ensinar e de aprender, alunos e professores estão envolvidos em uma dinâmica relacional com diferentes possibilidades interativas pelo conjunto de subjetividades apresentado. Nessa relação, mesmo que os participantes não reconheçam o impacto que causam um no outro, espera-se que os alunos desempenhem os papéis que lhes são reservados e tidos como esperados, pois o professor planeja a sua aula objetivando resultados pré-definidos.

A organização da aula e das atividades para trabalhar determinado objeto fazem parte do ato de ensinar e são pensadas para a efetivação do aprendizado. Contudo, no interior das relações, quem ensina e quem aprende estão envolvidos por afetos que nem sempre são percebidos, fazendo com que professor e alunos não se reconheçam enquanto indivíduos interligados, impactando-se mutuamente durante suas interações.

A compreensão que se tem é que no ato de ensinar há uma intenção do professor de provocar os impactos que levem os alunos ao aprendizado por meio da organização das aulas e das atividades que a compõe e que dificilmente haverá, por parte dos alunos, uma antecipação para impactar no professor, pois eles vão, inicialmente, sem tais intenções em função de seu papel social na escola.

As ações pensadas e organizadas de forma objetiva para serem desenvolvidas a partir de atividades com a finalidade de afetar e impactar no comportamento do aluno de modo a garantir o aprendizado do objeto perpassa não só pelo campo da organização inicial, mas por todo o processo de condução do que foi planejado, que se traduz durante todo o contexto das interações. Em outras palavras, para além da organização, a relação professor-aluno-objeto deve

ser pensada em seus afetos mútuos que vão impactando e marcando a relação intersubjetiva e as apropriações do campo intelectivo ou não.

Tunes, Tacca e Bartholo Jr. (2005, p. 695), reportando-se a Vigotski para se referir às relações de conhecimento, compreendem também que educar é nutrir possibilidades relacionais, à medida que ensinar e aprender traduzem-se num encontro que revela e que compromete ao mesmo tempo.

Eles apontam para a importância das relações estabelecidas na sala de aula, mostrando que elas devem ser nutridas diariamente no ato educativo, no sentido de se constituir como ganhos relacionais que podem se refletir na aprendizagem objetivada. A qualidade das mediações e das relações que se estabelecem em função dela se relacionam ao processo ensino-aprendizagem em suas possibilidades de ampliação do aprendizado.

Tassoni (2008), quando em suas pesquisas sobre a afetividade no processo de escolarização analisou o núcleo de *Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento*, evidenciou que a qualidade da mediação faz com que se estabeleça uma boa relação com o objeto de conhecimento. “A ação do professor, através das práticas pedagógicas, determina, segundo o olhar dos alunos, o gostar ou não de escrever, gostar de matemática, de geografia, etc.” (TASSONI, 2008, p. 141). As práticas pedagógicas dos professores aparecem como repercutindo na autoestima dos alunos, refletindo-se no resultado final de sua produção. As práticas desenvolvidas pela professora Matilde são objetos de leitura realizada individualmente por cada aluno a partir do que é sentido. Ela implica no modo de ver o objeto, de se relacionar com o professor e com o objeto e no resultado da aprendizagem.

Os estudos de Almeida (2004, p. 126) sobre a prática docente vêm destacar que a ação docente deve considerar o aluno em sua totalidade, para tanto, “o professor deve basear a sua ação fundamentada no pressuposto de que o que o aluno conquista no plano afetivo é um lastro para o desenvolvimento cognitivo e vice-versa”. As conquistas afetivas e cognitivas se complementam e se ajudam mutuamente. Essa contribuição destaca que a prática docente deve partir de pressupostos que pensam as conquistas das crianças e seu desenvolvimento, a partir da ligação afeto-cognitiva. Pode-se dizer, ainda, diante do campo de observação dos afetos, que a organização docente e o desenvolvimento das atividades não podem ser pensadas afetivamente somente a partir de quem a organiza, e sim de todos os participantes que estarão envolvidos nessa relação de conhecimento.

Leite (2012, p. 14), em seu estudo sobre a sala de aula, ressalta que “a motivação dos professores e alunos deve estabelecer uma relação de complementaridade”. Ambos precisam se sentir motivados dentro das relações que envolvem o objeto do conhecimento para que ela

produza o efeito pretendido. O autor leva-nos à compreensão de que a motivação, na relação professor-aluno-objeto, não pode ser de apenas um participante, mas, sim, de todos, pois é no conjunto que elas se complementam e produzem efeitos no resultado dessa relação. Pode-se dizer, ainda, que a (des) motivação do professor e do aluno frente ao objeto do conhecimento, ao mesmo tempo em que reflete a relação estabelecida, implica no resultado qualitativo do processo de ensinoaprendizagem.

A observação do episódio apresentado revelou que a professora estava visivelmente motivada ao iniciar a atividade, contudo as posteriores atitudes de segregação, humilhação, imposição, ameaças e punição evidenciaram que a motivação inicial foi-se evadindo e com ela o poder de contagiar todas as crianças e de estabelecer motivações complementares.

Existem algumas interpretações que relacionam a aula motivada com a aula sem conteúdo, como se o conteúdo excluísse a possibilidade de uma aula alegre, motivada e marcada pela aprendizagem. Diante disso, Leite (2012, p. 16) chama a atenção para o fato de que a motivação não se refere à exclusão de conteúdo. “Não se trata de esquecer os conteúdos, mas pensar num trabalho que passa pela qualidade da relação que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento”. Não se trata de excluir conteúdo, e sim buscar interações baseadas em parâmetros qualitativos que aproximem os participantes do conteúdo trabalhado.

Na relação denominada de qualidade busca-se manifestações de atenção, interesse, aceitação e aproximação dos participantes e do objeto, e não manifestações afetivas opostas. As interações, ao envolverem diversos elementos pedagógicos em seu processo prático, não silenciam nenhum deles, mas buscam a qualificação de cada um, suas interligações na relação como um todo e sua repercussão no resultado final.

Diante desse ponto, a correção dos erros dos alunos e a avaliação do aprendizado, ao pautarem-se em bases qualitativas, têm no feedback da professora, a pontuação do que e como podem ser melhoradas as respostas dos alunos, corroborando com o percurso em direção à aprendizagem. Qualquer prática corretiva/avaliativa, que se distancie dessa finalidade e do viés qualitativo, além de não dar conta de garantir as melhorias que se fazem necessárias, pode comprometer o percurso até a aprendizagem.

As contradições no objetivo das correções e das avaliações podem fazer com que esse momento seja marcado por um tensionamento, principalmente, para os alunos, trazendo implicações no objetivo da aprendizagem. Para Tassoni (2008, p. 130), a “tensão inibe a capacidade de pensar/refletir sobre o que está sendo proposto”. Ela é um fator de inibição para o aluno. A autora mostra que se a correção e a avaliação não se constituem dentro de um

ambiente tranquilo pode comprometer a capacidade de reflexão sobre o objeto e o processo que está sendo conduzido.

Cada atividade desenvolvida em sala parte de um planejamento e organização que implicam uma decisão frente ao objetivo da aprendizagem. Essa decisão prática envolve o reconhecimento de que o desenvolvimento das atividades é marcado por afetos, ou seja, que vai gerar consequências na relação de conhecimento. Leite (2012, p. 363) esclarece que “em toda situação de ensino planejada, o professor deve assumir algumas decisões que, no seu desenvolvimento prático, terão inevitáveis consequências afetivas na relação que se estabelecerá entre o aluno e os conteúdos específicos de ensino”.

Pode-se concluir que o ato de planejar não se define como uma atividade simples e burocrática, pois é por meio dele que se traça o percurso afetivo que interliga os alunos aos conteúdos/objetos. Interligar cada elemento do processo de ensino-aprendizagem, desde o planejamento e organização considerando de forma específica e não padronizada cada criança até a pós-avaliação, sinaliza para uma relação professor-aluno-objeto mais favorável ao alcance do objetivo de aprendizagem.

Vigotski (1994), (2004), Tunes, Tacca e Bartholo Jr. (2005), Almeida (2004), Leite (2012) e Tassoni (2008) permitiram-nos compreender a importância de o professor e de seus atos de planejar, organizar e desenvolver as atividades serem pensados em seu campo emocional e afetivo, bem como para todos os participantes da relação de conhecimento a fim de que provoquem interações de qualidade, tradutoras de experiências motivadoras, relevantes, inclusivas e de aprendizagens exitosas.

### 6.3.3 Aulas de Arte I e II

As narrativas sobre as interações em Arte somam dois episódios objetivando refletir como as condições ambientais, materiais, estéticas e éticas apresentam-se afetivamente e intelectivamente no contexto das interações e da aprendizagem.

O primeiro episódio ocorreu em uma quarta-feira. Neste dia, a turma apresentava 32 crianças. Após a rotina inicial, a professora disse: – “*Podem sair para o ensaio*” E saíram onze crianças da sala. Ela se referia ao ensaio de quadrilha para a festa junina da escola, que estava ocorrendo na quadra sob a responsabilidade de outra professora.

Em seguida, ela abriu o armário de madeira, que fica ao lado do quadro, pegou algumas atividades de desenho e pintura, feitas na aula anterior de Arte e colocou-as sobre a mesa. Na

sequência, pegou sua caneta e foi até a cadeira de alguns alunos, perguntando pela atividade não concluída do dia anterior. À medida que as crianças entregavam o caderno, ela verificava, dava um visto ou batia com a caneta em cima do caderno ou da mesa, exclamando: – “*Falta completar!*”. Ela corrigiu cerca de doze cadernos, voltou para a sua mesa, sentou-se na cadeira, fez uma contagem das atividades e as separou em dois montes. Nesse momento, as crianças que haviam saído da sala para ensaiar retornaram do ensaio. Logo sentaram-se e silenciaram.

Posteriormente, a professora determinou de sua mesa, ameaçando: – “*Terminem a atividade de arte que eu vou fotografar as duas atividades, mas só de quem fez os dois. (Pausa) Quem não fez, não vai sair no jornal da escola*”. Ela se referia a uma atividade feita no papel A4, que envolvia a pintura de uma paisagem ambiental, com crianças e um balão, no qual deveria ser escrito uma mensagem relacionada ao tema. Essa atividade tinha sido distribuída no final da aula anterior para que quem pudesse, começasse a fazer em casa. A outra atividade que seria também fotografada, estava sobre a mesa. Era também uma pintura feita na aula anterior de arte.

Após a determinação da professora, os alunos apressadamente pegaram suas caixas de lápis de cor ou giz de cera e começaram a pintar o desenho e/ou escrever a mensagem. Todos, sem exceção, pegaram lápis de cor e/ou giz de cera, até mesmo aqueles que não tinham trazido partilhavam os materiais de pintura dos colegas. No geral, observei que as crianças pareciam tranquilas, articuladas entre si e determinadas a participar da atividade.

Nesse movimento, Mariza emprestou alguns lápis de cor da colega da frente, olhou para o teto, fez um movimento na boca, como se conversasse consigo e voltava à pintura, expressando um leve sorriso no rosto. Estava concentrada e animada. Por duas vezes, ela pegou o lápis para escrever algo no balão, mas fechava o sorriso, rabiscava alguma coisa e logo abaixava o lápis e voltava a pintar. No final da atividade, constatei que ela escrevera apenas algumas letras. Beatriz, tendo pintado uma parte em casa, dedicou-se a escrever a mensagem no balão. Olhou para cima, para as paredes e depois começou a escrever. Parecia buscar apoio para escrever sua mensagem. Ao me ver olhando em sua direção, virou sua produção e mostrou-me a frase “*O meio ambiente é nosso. Devemos cuidar, preservar! A palavra “preservar”,* também estava presente no cartaz próximo à cadeira dela. Sacudi a cabeça em afirmativa e trocamos sorrisos. Fernando logo pegou sua folha com o desenho, o lápis de cor e começou a pintar sem desviar a sua atenção. Depois, pegou o seu lápis e escreveu algo no balão. Devido à distância, não pude ver o que ele havia escrito.

A observação mostrou que a pintura do desenho envolveu todas crianças, até mesmo aquelas em condições materiais pouco favoráveis. No entanto, o desenho e a mensagem não

partiram de uma apresentação contextualizada que relacionasse ao objetivo em arte, parecendo voltar-se mais para uma atividade de entretenimento, no máximo com fins de cumprir um papel de produção visual para o jornal da escola, aliviando um possível comprometimento ético no objetivo da aula.

Algum tempo depois, a professora parou o que estava fazendo na mesa, pegou o pincel, abriu o caderno, levantou e determinou: – *“Deixem a atividade em cima da mesa e peguem o caderno de português. [Pausa] É atividade de gramática”*. E, logo começou a copiar na lousa o cabeçalho, em seguida, a primeira questão: – *“Separe em silabas e circule a sílaba tônica das palavras: Ambiente, Natureza, Poluição, Água, Necessidade, Humano”*.

Assim que ela terminou de copiar, determinou: – *“Separem em silabas, depois circulem a sílaba tônica de cada palavra. Podem fazer! Nós já vimos isso. Vocês já sabem”*. Posteriormente, ela saiu da sala, mas, rapidamente, retornou, sentou-se e pôs-se a mexer no celular. Enquanto isso, as crianças copiavam em silêncio. De repente, Raul, que estava sentado na cadeira da frente perguntou: – *“A senhora vai tirar foto do meu desenho?”*. A professora disse: – *“Vou sim. Daqui a pouco vou começar a bater as fotos. Mas, só vai para o jornal da escola quem fez as duas atividades. Eu já falei!”*. As ameaças e o tom de voz afetivamente grosseiro apresentado nas respostas da professora pareciam fazer parte da rotina da sala.

Nesse momento, algumas crianças sentadas nas cadeiras do final da sala, que nas aulas anteriores eram participantes da coreografia do aprisionamento, entreolharam-se, apressando-se para copiar. Parecia que as ameaças presentes na fala da professora eram provocativas de espanto e de medo nas crianças, levando-se a cruzar olhares com seus pares, apressar o ritmo da cópia em direção à coreografia acima destacada.

O sinal indicativo do intervalo tocou e a professora começou a liberar as crianças por meio de uma fila. Ao final do intervalo, as crianças começaram a entrar na sala, retornando à cópia da atividade de gramática da lousa. Passados alguns instantes, a professora anunciou: – *“Vou chamar para fotografar o desenho”*. Com um tom de voz mais animado, informou: – *“A gente vai ganhar um prêmio pelo nosso desenho e nós vamos sair no jornal”*. A maioria das crianças pegou a pintura e logo ficou esperando. Então, a professora sentou em sua cadeira e ficou a mexer no celular. Maik, que também estava na cadeira da frente, afirmou: – *“A senhora vai falar e na hora não vai dar nada como prêmio”*. Pareceu que a criança não acreditava que a professora fosse cumprir com o que estava anunciando, fazendo a afirmativa de que não aconteceria a premiação mencionada.

Por sua vez, a professora parecendo bastante irritada dirigiu-se a Maik, questionando-o com a elevação da voz: – *“Tu já quer ser pajé. Associação ao curandeiro e guia espiritual de*

povos indígenas. *Adivinhar é?*”. Ele ficou calado e continuou copiando. Joel, que estava sentado em uma das cadeiras do final da sala, manifestou-se dizendo: – “*Eu que quero sair no jornal, cedo!*”.

Nesse ponto da observação, evidenciava-se que a prática de ensino, da forma como se dava, provocava afetos de dúvida, descrédito, negação, desencontro ético que afastavam as crianças da professora e das interações com o objeto em suas etapas de trabalho. De outra forma, as manifestações afetivas expressas nos gestos, olhares, falas das crianças, não parecia mobilizar a prática de ensino em outra direção, senão com manifestações de irritação e ameaças. Essas interações mostravam uma diversidade de afetos, tanto da parte da professora como das crianças, que não pareciam promover movimento a caminho da aprendizagem.

No momento seguinte, a professora mexeu no celular e ordenou: – “*Deixem a atividade aqui em cima da mesa!*”. Um grupo de crianças logo se levantou e deixou na mesa. Outras, que iam levantar, pararam diante da determinação rápida da professora: – “*Deixem lá, que eu vou chamar!*”.

Sentada na cadeira, a professora pôs-se a juntar a atividade entregue pelas crianças, com a outra, realizada na aula anterior. À medida que juntava, chamava os alunos, convocando primeiro: – “*Vem Raul, segura as duas atividades assim na frente!*”. Mostrando como ele devia fazer. Então, ela tirou a foto, olhou para ver como ficou e chamou Luana. Depois, Beatriz, Leandro e Joana. Essas crianças estavam sentadas nas cadeiras da frente e não estavam mais copiando. Após estas fotos, a professora levantou-se, andou um pouco na sala olhando os cadernos dos alunos. Novamente, voltou à mesa e chamou outro grupo de alunos, liberando para casa as crianças que já haviam feito a foto. À medida que as crianças paravam de escrever no caderno, a professora perguntava: – *Já resolveu .... [Nome da criança]?* Se a criança dissesse sim, ela chamava e fazia a foto.

Nesse contexto, o horário da aula estava para encerrar, mas cinco crianças ainda estavam copiando e/ou resolvendo a atividade. Então, a professora anunciou: – “*Quem já terminou o exercício, traz o caderno e pode sair*”. Fernando segurou seu caderno e sua atividade e levou à professora, assim como o fez Joel, mas ambos não foram convidados a tirar a foto para o jornal. A professora corrigiu seus respectivos cadernos e ordenou: – “*Pode sair!*”. Joel, imediatamente, foi até sua cadeira, pegou o restante do material e saiu, mas Fernando pegou seu caderno e suas atividades ficou parado olhando suas produções como se esperasse algo. Depois, andou devagar, em direção a sua cadeira, deu mais uma olhada para a professora, mas ouviu novamente: – “*Pode sair!*”. Então, ele foi até sua cadeira, pegou o restante do material e saiu.

O segundo episódio ocorreu no segundo tempo da aula de uma terça-feira. Estavam presentes 30 crianças. Nesse dia, só foram liberadas para o intervalo as crianças que copiaram todas as questões de matemática da lousa antes da campa tocar. Felipe, Joel, Ruan, Mariza e Kellen só foram liberados para pegar a merenda e retornar para finalizar a cópia da atividade.

Quando terminou o intervalo e todas as demais crianças voltaram para a sala, a professora Matilde pegou o pincel e foi até a lousa resolver com as crianças a última operação de multiplicação envolvendo o dobro, que faltava corrigir, perguntando: – “*Quanto deu essa conta?*” – apontando para  $47 \times 2$ , copiado na lousa. Luana, Ruan e Beatriz responderam: – “94”. A professora anotava o resultado na lousa, quando Luana perguntou: – “*Vai ter música, professora?*” Ela se referia ao anuncio da professora de que na próxima atividade de arte teria música.

Como resposta, a professora condicionou: – “*Se vocês terminarem essa atividade vai, senão, vai ser só a atividade*”. A pergunta da criança e a resposta condicionada da professora pareciam evidenciar que a música na aula de arte era um elemento agradável e desejado pelas crianças, mas que ela estava em função de outra participação das crianças em atividades, aparentemente pouco agradáveis.

A atividade de arte, a ser desenvolvida naquela aula, consistia na pintura de lixeiras de coleta seletiva proposta e não terminada, no dia da prova de arte, por conta de outra atividade realizada. Mais uma vez, foi possível observar que a atividade no ensino de arte, estava baseada em pintura de desenhos xerocados.

Nesse momento, a professora levantou e saiu da sala. Em seguida voltou, trazendo uma caixa de som preta e guardou-a embaixo da mesa. Passados alguns minutos, ela determinou: – “*Quem já terminou, pega o lápis de cor, coloca o caderno em cima da mesa, que eu vou corrigir*”. Então, pegou a caixa, ligou na tomada, testou o som, olhou para as crianças e disse: – “*Vou entregar as atividades avaliativas que vocês já fizeram. Peguem, abram na prova de arte, que vocês ainda não terminaram e terminem a lixeira!*”. Posteriormente, ela distribuiu os blocos de provas. As crianças, por sua vez, apressadamente, desfolharam para ver as notas lançadas. Algumas crianças, que ainda copiavam a atividade da lousa, após a determinação da professora, logo pararam para participar da pintura. Nesse contexto, eu me perguntava qual seria o objetivo pedagógico de pintar lixeiras xerocadas no ensino de Arte?

Na sala, as crianças começavam a pegar seus lápis de cor, quando a professora ligou a caixa de som com a música “Trem bala” (autora: Ana Vilela) e foi organizar atividades em sua mesa. Como reação imediata, as crianças começaram a cantar bem alto, mostrando que gostavam de cantar e que a letra dessa música era bastante conhecida para eles.

Quando a primeira música terminou, a professora colocou outra, mas, dessa vez, não se observou mobilização da turma para cantar. As crianças ficaram em silêncio apenas pintando o desenho mecanicamente.

Esperei a apresentação e a exploração das músicas tocadas em sala, mas vendo que não ocorreu, peguei-me a refletir qual seria o objetivo pedagógico da música naquele contexto? Qual a relação entre uma música sem contextualização e uma pintura mecânica no ensino de Arte?

Na sequência da observação, a professora, ao se dar conta de que as crianças não se interessaram pela música, levantou-se da cadeira e colocou outra, que era da campanha contra o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes do ano de 2017. Assim que tocou, o silêncio foi quebrado por completo e ouviu-se em coro as crianças cantando bem alto, enquanto continuavam a pintar o desenho.

Nesse contexto de cantoria e envolvimento, a campa da saída tocou, mas nenhuma criança se manifestou para parar ou sair. Então, a professora abaixou o volume do som e anunciou: – *“Pessoal, bateu a campa!”*. Luana disse: – *“Mas já?”*. E, a professora respondeu: – *“É porque vocês estavam cantando e nem ouviram”*. Depois disso, lentamente, as crianças se organizaram para sair.

Os dois episódios das aulas de Arte, trouxeram considerações importantes sobre como vem sendo tratado e traduzido o objeto de conhecimento dessa disciplina, bem como as interações que se apresentam em suas condições ambientais, materiais (visuais e estéticas) e éticas, refletindo-se afetiva e intelectivamente.

No primeiro episódio, a atividade de pintura, a organização da sala, a premiação de sair no jornal se apresentaram como elementos motivadores da participação das crianças. No contexto da aula, foi possível observar atenção e envolvimento na totalidade da turma. A observação inicial, ao mostrar a não mobilização de duas crianças para a premiação das fotos das atividades no jornal: – *“A senhora vai falar e na hora não vai dar nada como prêmio”* e – *“Eu que quero sair no jornal, cedo!”*, pareceram manifestações afetivas relacionadas às experiências anteriores.

A expressão de Maik: – *“A senhora vai falar e na hora não vai dar nada como prêmio”*, embora não tenha se confirmado para ele, ocorreu com Fernando e Joel, revelando que a prática de anunciar algo e não cumprir poderia ser conhecida pelas crianças. Evidenciando ainda que o quesito confiança não estava bem estabelecido na relação entre os sujeitos, vindo a refletir-se também na relação com o objeto.

Algumas marcas afetivas da relação constituída entre os sujeitos se apresentaram no início do episódio por parte das crianças, por meio de reações de resistência e distanciamento. Por outro lado, no decorrer do episódio, o ato de segregar e punir, de não sair no jornal àqueles que não apresentaram o comportamento esperado durante as atividades também evidenciou o quanto este ato contrário ao esperado era afetivo para a professora. As condições afetivas dadas na interação refletiam-se tanto nas manifestações das crianças como nas manifestações da professora, evidenciando o tipo de interação estabelecida e as condições éticas nas quais ela se pautava.

No segundo episódio, as condições ambientais, materiais (estéticas e visuais) e éticas pareciam favorecer mais o envolvimento das crianças com a atividade. As expressões verbais: – “*Vai ter música, professora?*” e – “*Pessoal, bateu a campa*”, deixavam a compreensão de que o referido contexto estava marcado por emoções que os levaram à participação, sem determinações e imposições. O ambiente, os recursos e a condução da atividade pareciam mobilizar para si.

Contudo, apesar das condições acima descritas se mostrarem favoráveis à mobilização para a atividade, faz-se necessário considerar que a atividade de pintura, com o recurso da música, por suas características mecânicas e ausência de contextualização, pareciam evidenciar que a referida atividade e seus recursos não estavam em função de um objeto de Arte. Pareciam mais relacionados ao entretenimento e/ou às exigências burocráticas de ter uma atividade de Arte, do que, necessariamente, com as reais especificidades dessa área.

Considerando a prática de ensino frente à real objetividade da área trabalhada, é possível refletir a partir de Vigotski (2001) que a forma como construímos significados e atribuímos sentidos às coisas do mundo relacionam-se ao modo como elas chegam até nós. Ele destaca que o mundo chega a nós não apenas por meio de cores e formas, mas, sobretudo, através de um mundo de sentidos e significados que expressam o que se passa no campo psíquico. Os sentidos e os significados atribuídos são manifestações particulares que traduzem a leitura do mundo, do contexto e dos diversos objetos do conhecimento apresentados na caminhada histórica.

Na relação professor-alunos-objeto, a forma como a atividade se apresenta traduz, entre outras coisas, como foi pensado objetivamente o objeto de conhecimento. Essa organização inicial se torna de suma importância, ao poder definir a relevância do objeto ou não. A relevância vai-se dar em função do significado que ela tem e do sentido adquirido no decorrer da interação. A atividade tende a tornar-se valorizada quando trazem procedimentos agradáveis e que as crianças sabem e gostam de fazer como: pintar, desenhar e cantar. No entanto, o significado que emerge dessas interações pode ou não se relacionar aos objetivos pedagógicos.

Tassoni (2008), quando abordou as atividades relevantes em sua pesquisa, constatou que elas se tornam relevantes e se refletem como tal na aprendizagem quando produzem maior significado para os alunos. Desse modo, a autora confere que

Ao produzirem maior significado para os alunos, as atividades promovem, consequentemente, maior qualidade na aprendizagem e possibilitam o surgimento de sentimentos nos alunos relacionados à sua autoimagem. Percebem que compreendem e produzem bem, que evoluem nesse processo (TASSONI, 2008, p. 121).

Logo, a autora comprehende que a produção de maior significado está ligada à qualidade da aprendizagem e à possibilidade de melhoria na autoimagem. No contexto da possibilidade da aprendizagem escolar, há um conjunto de objetos sistematizados, específicos por área de conhecimento, que são selecionados e definidos na proposta curricular da escola para que, de forma planejada, possam ser apreendidos pelos alunos. As condições em que eles são apresentados não são mais importantes do que tais objetos. Tanto o objeto quanto as condições ambientais, materiais e éticas em sua interligação são fundamentais para garantir que o objeto seja apropriado pelos alunos no tempo de aula.

No contexto da observação, embora sem muita clareza do objeto, foi possível perceber que as condições foram agradáveis, tanto as ambientais pela inserção da música, clima bom, o colorido da pintura; quanto as condições materiais (visuais e estéticas com o uso do desenho, lápis de cor, sala equipada com caixa de som e demais equipamentos; e, ainda, as condições éticas com uma postura cordial e respeitosa. Tais condições em seu conjunto favoreceram o campo afetivo, revelando uma interação marcada por envolvimento total da turma, como fora observado no segundo episódio.

Para Tassoni (2008, p. 207), “os sentimentos e emoções, agradáveis ou desagradáveis, produzidos nas práticas pedagógicas, possibilitam a aproximação ou afastamento dos alunos com o objeto de conhecimento, levando-os a gostar ou não de aprender e de fazer”. Entende-se que se as condições das interações, ao provocarem afetos agradáveis, mobilizam-se para a aproximação dos alunos ao objeto, a situação contrária pode levá-los a não gostar de aprender e de fazer o que lhes foi apresentado. Esse parece ser um importante ponto a ser considerado por todos os participantes da relação professor-aluno-objeto.

Vigotski (2001), ao fazer considerações sobre o ambiente, esclarece que ele pode oferecer qualidades e características que influenciam no desenvolvimento da criança, pois a relação da criança com o seu ambiente, ao proporcionar as condições mobilizadoras, possibilita diferentes níveis de desenvolvimento. A mesma situação ambiental influencia o

desenvolvimento de várias pessoas de maneiras diferentes. Tais diferenças quanto às influências se dão, parte em função de aspectos internos à pessoa (características pessoais) e em parte em razão de aspectos externos (características da situação).

Vigotski propõe-se a destacar que a forma de afetar a cada um é particular e que o ambiente e sua organização tem influência no aprendizado e no desenvolvimento humano. A observação parece trazer evidências de que o ambiente e os recursos influenciam na qualidade das interações com o objeto do conhecimento. Essa influência poderia também ser compreendida tanto quando Beatriz leu os cartazes da parede, buscando apoio para escrever seu texto, como quando a música envolveu as crianças em um canto coletivo. As condições ambientais e materiais provocaram interações mais atrativas, encantadoras e sedutoras.

Além disso, a partir da relação com outras observações em sala, nas quais se manifestaram queixas de calor – quando a central de ar condicionado deu problema; e queixas de frio – quando a temperatura estava muito baixa, pode-se dizer que as condições do ambiente (cor, som, cheiro, clima, temperatura, iluminação) são afetivas, assim como o objeto do conhecimento, na forma como é apresentado em suas condições materiais (visuais, estéticas) e éticas (forma de abordar) também é igualmente afetivo. Essas reflexões levam à compreensão de que, nas relações em sala, o todo deve ser considerado em função do objeto a ser trabalho e do objetivo desse trabalho, pois as condições ambientais, materiais e éticas compõem o todo afetivo que vai se repercutir no contexto da aprendizagem.

No que tange à especificidade e à objetividade dos conteúdos do ensino de Arte, a linguagem artística em suas diferentes manifestações presentes no referencial curricular nacional – PCN de Arte, o ensino da arte objetiva proporcionar aprendizado artístico, que [...] envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, MEC/SEF, 1997, p. 39).

Nesse sentido, o referencial curricular destaca que o ensino da arte tem objeto e objetivo que buscam conhecimento, apreciação, reflexão da historicidade e produção artística cultural diversa. O ensino da Arte, assim como os demais, está pautado em referências curriculares, sendo parte do ensino obrigatório nas escolas da educação básica. Seus referenciais, de forma mais global, direcionam-se para a criação, a percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo (BRASIL, MEC/SEF, 1997, p. 39).

Esses conteúdos, imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo, fazem uma correlação com a produção cultural, contemplando as expressões artísticas como Artes Visuais,

Dança, Música e Teatro. Nesse sentido, o campo da observação mostrou que a dança de quadrilha se fez presente na escola, mas não pareceu tomada em sua historicidade e nem envolvendo a turma como um todo, bem como a pintura não fez nenhuma correlação cultural, nem tampouco a música. As atividades, de modo geral, não evidenciaram uma contemplação de expressão artística preconizada nas bases referenciais. Diante de tudo o que foi observado, ficou o seguinte questionamento: como as pinturas mecânicas, as músicas apresentadas sem contextualização e a dança de quadrilha, sem exploração histórica, foram relacionadas com os referenciais gerais para as práticas de ensino de Arte?

Não se pode desconsiderar que na realidade educacional brasileira, geralmente nos anos iniciais, um professor rege o conhecimento geral, buscando contemplar os diferentes referenciais curriculares. Tal realidade pode ocasionar a não consideração das diretrizes específicas nas interações professor-aluno-objeto, levando o professor a desfocar o objeto, o objetivo e a objetividade da na relação de conhecimento.

As teorias e as observações das aulas de Arte parecem trazer evidências de que quando os procedimentos são éticos e envolvem condições ambientais e materiais atrativas há uma abertura para o envolvimento com o objeto em relação ao aprendizado, mas, em situação oposta, sem um objeto e objetividade definidos, os recursos e as condições ambientais agradáveis podem não passar de mero entretenimento, sem finalidade pedagógica.

A relação teórica dos estudos de Vigotski (2001), Tassoni (2008) e Brasil (1997) com a observação das aulas de Arte, permitiram-nos a compreensão de que na relação professor-aluno-objeto é imprescindível considerar o objeto e as atividades em sua objetividade, bem como as condições ambientais, materiais e éticas, pois tanto o objeto quanto essas condições, em contextos relacionais, são fundamentais para garantir que, no tempo de aula, o objeto seja apropriado pelos alunos.

#### **6.3.4 As expectativas para a aula de Educação Física X o sacrifício da cópia.**

Neste episódio, busca-se a compreensão de como o objeto e a atividade podem provocar afetos mobilizadores coletivos para si repercutindo nas dinâmicas interativas da sala e no resultado da aula.

Era um dia de sexta-feira. Nesse dia, a turma foi composta pelas 35 crianças que compõem atualmente as turmas. Após a entrada, todos sentaram e Luana, que estava na cadeira da frente, em tom de euforia, logo exclamou: – *“Hoje nós vamos pra física. Estamos todos*

*alegres!*”. O estado emocional da criança, ao mesmo tempo que provocou a manifestação verbalizada de seu sentimento, também expressou como ela interpretou o sentimento de seus colegas naquele momento.

A professora, por sua vez, diante do insucesso de ligar a central de ar condicionado, anunciou: – “*Vão ficar sem ar!*”. Paulo, imediatamente, exclamou: – “*Ah, não!*”. Luana argumentou: – “*Mas, nós vamos fazer educação física!*”. Leandro disse: – “*É. E vamos suar!*”. Raul, buscando relacionar o contexto da presente situação a outros dias de aula de educação física, ressaltou: – “*Sempre quando fazemos educação física falha o ar. A Senhora já percebeu professora?*”. A professora ficou em silêncio, mas Raul continuou: – “*Eu não sei como a gente aguenta esse calor!*”.

A referida interação permitiu observar que as crianças, mesmo diante da possível ameaça provocada pela condição do ambiente, permaneciam motivadas para a aula de educação física. Mesmo que as crianças tivessem reconhecido que ficar sem ar condicionado após a aula de educação física não era agradável, não se viu, nem ouviu qualquer manifestação delas quanto à desistência da participação na atividade.

Luana, muito animada e estampando um sorriso no rosto, exclamou: – “*Veio todo mundo hoje?*”. Olhou para a sala e ela mesma respondeu: “*Veio!*”. Raul olhou para a professora e disse: – “*Faça a chamadinha pra saber!*”. Porém, a professora, sem dar atenção, foi até a porta, chamou o porteiro e voltou em direção à sua mesa. Raul deixou passar um tempo e novamente comentou: – “*Porque é o dia da física, enche a sala! Quando não é, eles não vêm*”.

Os comentários de Luana e de Raul pareciam evidenciar que todos os alunos da sala tinham interesse em participar e gostavam da aula de educação física, da forma como acontecia na escola. Por sua vez, o silêncio da professora e a atenção ao problema de mal funcionamento do ar condicionado evidenciavam quais eram os interesses e prioridades naquele momento, levando-a à manifestação de indiferença aos interesses e comentários das crianças.

Nesse momento, o porteiro entrou na sala, pegou o controle e ligou o ar. Logo se ouviu: – “*Êêêê! Oba! Viva!*”. Eram Raul, Luana, Leandro e Paulo, exclamando. A professora olhando para o porteiro, ressaltou: – “*Eu já tinha tentado várias vezes, de todo jeito e nada de pegar. Eu hein! Não sei o que aconteceu, que ele (referindo ao porteiro) veio aqui e logo ligou*”.

Então, ela o agradeceu e ele saiu. Em seguida, direcionando-se às crianças, ela determinou: – “*Deixem os cadernos de cópia em cima da mesa, que vou passar o visto*”.

Nesse momento, Kellen, que estava no final da sala, na cadeira ao meu lado, olhou-me, apontando para o seu caderno e falou: – “*Eu terminei essa atividade tarde. Eu terminei essa cópia (pensando) duas horas da madrugada. Foi tarde!*”. Sacudiu a mão direita como se

quisesse mostrar o esforço e depois bocejou. Compreendi que para ela, fazer aquela cópia em casa, exigiu um esforço excessivo, extrapolando o horário de dormir e causando desconforto em suas mãos. Seu campo afetivo tomado pelo interesse em participar da atividade de educação física pareceu mobilizá-la para além dos seus limites físicos diários, a fim de atingir a meta de terminar a tal atividade, para com isso, resguardar o direito de participar da atividade de educação física que a interessava.

Na sala, a professora começou a correção da cópia. Enquanto corrigia o caderno de Joel, algumas crianças, no outro lado da sala, conversavam entre si. Ela, direcionando-se para as crianças, indagou irritada: – *“Cadê tua cópia, Felipe? [Pausa] E a tua, Ruan?* Abaixando a cabeça, os dois não mostraram a cópia nem falaram nada.

Notei que o silêncio das crianças refletia a não realização da referida atividade. Seguindo no trabalho de correção, a professora caminhou em direção às outras filas. Contudo, ao passar em direção à cadeira de Beatriz, sem olhar para Mariza, que estava sentada próximo, perguntou: – *“Cadê tua cópia, Mariza?”*. Alguns colegas da frente responderam: – *“Ela não veio!”*. Mas, a professora afirmou: – *“Veio sim!”*. Então, todos ficaram calados. Na cadeira de Beatriz, a professora pegou seu caderno e corrigiu. Em seguida, ela continuou as correções em outras cadeiras, não se dirigindo mais à Mariza.

Chegando na cadeira de Kellen, a professora olhou o seu caderno e exclamou: – *“Essa cópia está incompleta!”*. Com um sobressalto, a criança declarou: – *“Não está não! Tá aqui!”*. Mostrando a segunda parte da cópia. A professora olhou novamente o caderno e afirmou: – *“Ela era maior. Falta parte”*. Então, pegou o livro de português, olhou o texto e comparou com o que a criança havia copiado. Inclinando a cabeça para a direita e depois para a esquerda, deu mais uma olhada no caderno e por fim, deu visto na cópia e foi para outra cadeira. A reação de Kellen, frente à possibilidade de não obter o visto da professora, mostrava o quanto ela estava interessada em participar da atividade física, defendendo como nunca antes observado o seu direito de ganhar o visto/permisão.

A correção da professora era acompanhada pelo silêncio da sala, quando Paulo exclamou: – *“Vai chover! O Manoel trouxe cópia”*. A professora irritando-se, perguntou: – *“Cadê a tua?”*. Pegando o caderno, ele respondeu: – *“Tá aqui!”*. A expressão de Paulo levava à compreensão de que nem todas as crianças tinham o hábito de trazer a cópia de casa e que aquele dia se apresentava diferente dos demais dias de cópia para algumas crianças como Manoel.

Na continuidade, a professora corrigiu mais alguns cadernos e finalizou a correção. Em seguida, anunciou: – *“Vai ficar só o Felipe, o Ruan e o Fernando”*. Com essa exposição moral,

as três crianças foram duramente punidas e excluídas do acesso à aula de educação física. E, por algum motivo que não foi evidenciado, Mariza não precisou apresentar cópia e nem fazer parte do grupo de excluídos nesse dia.

Notei que havia uma relação de cunho autoritário, na qual cabia somente à professora o poder de definir quem participaria das atividades desenvolvidas. A autoridade empenhada era baseada em padrões de comportamentos pré-determinados por ela. Após ter feito o referido anúncio da punição, a professora olhou para a sala e comentou: – “*Ô diacho, hoje não faltou nenhum!*”. Apressadamente, Luana completou: – “*Só porque tem educação física*”.

Os comentários colocavam em evidência que havia o reconhecimento tanto da professora quanto das crianças de que a referida atividade era agradável e que provocava mobilizações de atenção, interesse, esforço e assiduidade nas crianças. Parecia que esta identificação era utilizada para além dos objetivos da aula e perpassava por negociações e condicionalidades que envolviam atividades pouco agradáveis.

Sem dar atenção para o comentário complementar da aluna, a professora declarou: – “*Hoje quem tá com o caderno com a atividade de cópia, tudo bonitinho, é um acordo, que vai para a quadra. Quem não fez, vai ficar na sala, fazendo!*”. A professora parecia entender que as decisões punitivas apresentadas para as crianças estavam pautadas no coletivismo democrático, tendo sido acordado por todos.

Apesar da fala da professora, somada à da aluna Kellen. – “*Eu terminei essa atividade tarde. Eu terminei essa cópia duas horas da madrugada. Foi tarde!*”, evidenciarem que havia o conhecimento sobre a condicionalidade entre cópia e educação física, ficou difícil compreender que houve uma concordância de todos sobre a referida punição.

Em seguida, a professora, dirigindo-se à porta, determinou: – “*Agora, sem bagunça. Lembrem: brincadeiras decentes, brincadeiras de criança!*”. Ela se referia a uma conversa que uma das crianças trouxe na aula anterior sobre dois colegas que estariam conversando no intervalo em uma área pouco movimentada da escola, sugerindo que estavam, segundo a criança, de “namorico”<sup>3</sup>.

Na sala, Kellen, rapidamente, colocou o caderno na mochila, olhou-me e disse: – “*Pensa que é fácil fazer isso aqui? Hum!*”. Ela parecia estar emotivamente determinada a expressar o quanto foi difícil e sacrificante fazer aquela cópia, mostrando também o significado que aquela atividade tinha para ela.

---

<sup>3</sup> Termo utilizado na região e significa flertar, namorar, etc.

Em silêncio, as trinta e duas crianças e a professora saíram da sala em direção à quadra. Antes de sair da sala, vi que as três crianças impedidas de participar da aula pegaram o livro cabisbaixas e começaram a fazer a cópia. A quadra ficava próximo da sala, não era coberta e nem muito grande. Ao lado dela, tinha uma área verde, na qual as crianças costumavam brincar.

Ao chegarem na quadra, a professora deixou as crianças e foi ao armário do corredor da escola pegar materiais para a atividade física – bola, corda, bumbolês e elástico. De volta, ela abaixou os materiais e ordenou: – *“Fiquem em fila. Vocês vão dar duas voltas e depois vamos separar os grupos”*. As crianças em fila começaram a caminhar em volta da quadra. Três delas não queriam participar desse momento, mas com o chamado da professora e meu incentivo, duas foram, uma delas ficou e justificou não gostar. Após a conclusão das duas voltas na quadra, a professora determinou: – *“Quem vai jogar fica aqui!”*.

À medida que algumas crianças se dirigiam para o meio da quadra, outras pegavam a corda, os bumbolês e se deslocavam para a área verde ao lado. Um grupo menor de meninas, incluindo a que não quis participar da caminhada, optou por pular elástico ali perto da entrada da quadra. Eram várias atividades físicas e as participações nas atividades, nesse dia, foram escolhidas pelas crianças. A professora ficou apitando o jogo de futsal e ensinando regras, enquanto as demais brincadeiras foram auto coordenadas pelas próprias crianças.

Diante de tal observação, não vi um planejamento e objetivo único para aquela aula. As crianças poderiam optar por jogar, participar das outras brincadeiras ou só ficar olhando, como depois fizeram algumas crianças. Parecia que o principal era ficar ali. O futsal foi o único objeto que teve acompanhamento e orientação, as demais atividades pareceram recreação livre e entretenimento.

Algum tempo depois, a professora olhando no relógio, parou a bola com o pé e determinou: – *“Vamos voltar para a sala. Vão logo tomar água!”*. Todas as crianças que estavam brincando correram para a quadra, deixaram os materiais e seguiram em direção ao bebedouro, próximo dali. Enquanto as crianças tomavam água e esperavam o retorno para a sala, a professora foi guardar o material utilizado. Posteriormente, seguimos para a sala. Porém, antes de entrarmos, a professora ordenou: – *“Esperem aqui!”*. Paramos e ela entrou sozinha. Depois, ela fechou a porta e falou algo para as crianças que estavam lá dentro sem que pudéssemos ouvir. Assim que ela abriu a porta, exclamou: – *“Podem entrar!”*. Então, entramos em silêncio e sentamos. As crianças excluídas da atividade física ainda copiavam.

A permanência das crianças em sala atrelada a uma lógica copista de premiação ou punição retiravam a obrigatoriedade dessa aula e de seu objetivo relacionado à saúde física. Havia uma dinâmica interativa que condicionava o pouco prazeroso (atividade de cópia) ao

prazeroso (atividade física), negando direitos, ocultando objetos e objetivos e silenciando desejos e interesses.

Essa prática condicionada, associada a ameaças, exposição moral, punições e abertura ao entretenimento e recreações sem organização didática pareciam evidenciar também uma didática distorcida em seus objetivos e finalidades. A priorização por grafia, codificação e decodificação dos códigos e símbolos linguísticos parecia anular e/ou menosprezar os demais objetos e objetivos da área da linguagem. Por outro lado, a mesma didática revelou quão afetivo e mobilizador pode ser o objeto, pois as manifestações de alegria, de esforço, de assiduidade das crianças mostravam que o objeto e a atividade em seus afetos podem ser mobilizadores em direção a si, até mesmo diante de pré-condições pouco agradáveis.

A dimensão afetiva manifestada verbalmente pelos participantes desse episódio observado, ao expressarem: *“Hoje nós vamos pra física. Estamos todos alegres”*, *“Porque é o dia da física, enche a sala! Quando não é, eles não vêm”*, *“Vai chover. O Manoel trouxe a cópia”*, *“Pensa que é fácil fazer isso aqui? Hum!”*, evidenciavam o sentido que aquele objeto e atividade tinham para os participantes da referida interação.

Tais manifestações dos participantes permitiram com que eles comunicassem os aspectos afetivos presentes na referida interação. No entanto, cada um deles internamente sabia como havia sido afetado. Falabelo (2005, p. 28) destaca que “[...] as experiências afetivas são comunicáveis ao outro e compreensíveis para nós mesmos”.

As manifestações de modo geral pareciam evidenciar que os jogos, as brincadeiras, o entretenimento e as recreações, faziam parte de experiências com significados familiares e agradáveis, capazes de provocar afetos mobilizadores para o fazer, direcionar para si, mesmo diante de situações adversas com ameaça, sono, irritação e desconforto físico.

Diante de tudo o que foi observado, fiquei a refletir quão significativo seria se na relação de conhecimento os objetos pudessem ser relacionados ao seu uso e funções sociais, seu campo prático, tornando-os mais familiar, agradável e compreensível, de modo a favorecer o movimento de mobilização, persistência em direção a si e a sua apropriação. Vigotski destaca que

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode parecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. (VIGOTSKI, 2004, p. 139).

A emoção pode ser tanto influenciadora como inibidora das nossas reações. Cada manifestação humana é fruto do que se depreendeu internamente, por meio dos afetos advindos das relações em suas dinâmicas interativas. Então, o campo social ganha *status* de base material concreta, *lócus* da emoção, no qual “os processos emocionais ganhariam sentido e significações” (VIGOTSKI, 2000, p. 96). As relações sociais são as propulsoras da efetivação dos processos emocionais. Constituem-se como um palco repleto de condições para a apresentação de significados e produções de sentidos, pois pode-se dizer que em cada relação “nasce” e/ou amplia-se significados, aflorando sentidos.

Os espaços das relações de conhecimento, ao serem marcados por afetos, apresentam-se como campo fértil, no qual aflora sentimentos, emoções e significados, que traduzem o quanto e como se reconhece a referida relação, bem como se há aceitação, aprendizagem, negação, recusa, entre outros. Falabelo (2005) enfatiza que

As relações intersubjetivas, mediadas pelo conhecimento, estão entrelaçadas pelos afetos. Assim, os sentidos e significados que emergem nessas relações de conhecimento [...] mobilizam-nos em direção ao aprender, ao formar-se. Igualmente [...] o desinteresse, o desprazer, a fuga. (FALABELO, 2005, p. 143).

Em sua tese, o autor vem apontando que os afetos entrelaçam as relações de conhecimento, fazendo emergir sentidos e significados que se mobilizam para o aprendizado ou para condições opostas, de desinteresse e fuga. O significado atribuído ao objeto do conhecimento vai depender das interpretações subjetivas, feitas a partir da constituição que se efetivou ao longo do processo histórico-cultural. A singularidade de cada sujeito, a sua consciência, constituída a partir de sua caminhada histórico-cultural, serão fatores que poderão influenciar na forma de significar e sentir o objeto. Aquilo que significa e tem sentido para cada sujeito marca a sua subjetividade, porque “só fica o que significa” (OLIVEIRA, 2001, p. 34 apud FALABELO, 2005, p. 136).

A significação e o sentido se entrelaçam nas relações de conhecimento definindo o processo que aproxima ou que se distancia do objeto, mobiliza ou não a aprendizagem. Essas considerações sobre a significação e o sentido permitem entender que se cada objeto de conhecimento fosse considerado a partir do campo da emoção e do afeto, as interações professor-alunos-objeto poderiam estabelecer maior vínculo, ser mais mobilizadoras e contar com a participação coletiva, pois quando cada um se aproxima do objeto não dispõe somente de cognição e sim de sua totalidade, que é tanto emocional, afetiva quanto racional.

Os estudos de Vigotski (2000), (2004) e Falabelo (2005) interpretados a partir do presente recorte observado levam-nos à compreensão de que somente objetos e atividades significativos são provocativos de sentidos mobilizadores de atenção, participação, esforço e persistência. Na relação professor-aluno-objeto, a aproximação do objeto e a efetivação da aprendizagem se dá mediante uma totalidade, que é emocional, afetiva e racional. Nas interações marcadas por sentidos de familiaridade, apropriação e gosto pelo objeto podem-se vislumbrar um maior envolvimento e participação nas interações, mesmo diante de situações adversas.

## 6.4 RELAÇÕES DE CONHECIMENTO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA

Nas relações de conhecimento dessa área, os objetos trabalhados envolvem a natureza em seus aspectos mais gerais e fundamentais. Por meio do episódio narrado, busca-se refletir como o conhecimento cotidiano, frente ao conhecimento científico com abertura ao diálogo na relação professor-aluno-objeto se manifestam em seu campo afetivo e intelectivo, influenciando, assim, na aprendizagem.

### 6.4.1 Aula de Ciências Naturais

As 32 crianças da classe tinham acabado de retornar do intervalo em um dia de quinta-feira. Estavam todas sentadas e algumas copiando o restante da atividade passada na lousa antes do intervalo. Enquanto isso, a professora Matilde sentou-se um pouco e ficou mexendo no celular. Passados alguns minutos, ela levantou e ressaltou: – *“Agora vamos ver uma história em quadrinho que traz os personagens do meio ambiente”*.

Observei, inicialmente, que quem copiava não deu muita atenção àquela fala. Então, a professora pegou da mesa um gibi e disse: – *“Olhem aqui [Aponta para a capa] os personagens da história que começamos a ver na outra aula. Lembram? O Sr. Ecúmeno, salvador do planeta, a D. Florestina, que representa a natureza, a D. Líquida, que representa a água e o Sr. Sol”*.

A partir desse momento, a modulação da voz sofreu alteração ganhando suavidade inicialmente e depois, particularidades, para “dar vida” aos personagens. Rapidamente ocorreu um novo movimento na sala, no qual a “coreografia do aprisionamento” cessa, cedendo espaço para a atenção à narrativa da professora.

A forma de apresentação do objeto de ciências, por meio de personagens de quadrinhos, pareceu provocar uma mobilização ampliada que despertou a atenção e o interesse da totalidade das crianças ali presentes. E, à medida que a professora contava a história, alterando sua modulação de voz, para cada um dos personagens, relacionando-os às questões ambientais, cotidianas da comunidade (conhecimentos extraescolares) e abrindo espaço ao diálogo e à participação das crianças, a interação evidenciava um movimento dialógico atrativo, envolvente e crescente.

Em determinado momento da história, quando a professora narrou: – “*D. Líquida disse: Precisamos ir até a floresta ajudar a apagar o incêndio*” e, logo, em seguida perguntou: – “*Vocês já viram como começam os incêndios nas florestas*”. Imediatamente, Raul respondeu: – “*No jornal nacional todo dia aparece as florestas pegando fogo por causa da quentura*”. Luana disse: – “*Lá na estrada estava pegando fogo no mato, mas disseram que foi toco de cigarro, que jogaram lá*”. E Isabela ressaltou: – “*Eu vi até casas pegando fogo na televisão*”.

De repente, muitas daquelas crianças queriam falar de suas experiências. Observei Raul, Luana, Leandro, Beatriz e Paulo manifestando-se das cadeiras da frente da sala, Caio lá do fundo, Tânia e Joel, do meio. Eram tantas participações que a mistura de vozes não permitia ouvir e dar atenção a todas, até que Caio, elevando a voz, ressaltou: – “*Quando a gente viu o ciclo da água, esse calor, faz ela ficar em forma de nuvem, em vapor... e depois volta em forma de chuva... líquida... e pode evitar o incêndio*”.

Diante desse ponto, foi possível evidenciar que a abertura ao diálogo permitiu com que as crianças evocassem e relacionassem experiências cotidianas, com questões que envolviam a dinâmica na comunidade e os noticiários dos telejornais. O ambiente com a história em quadrinho e a abertura para a relação com o cotidiano pareciam aproximar as crianças do objeto trabalhado, aproximando-os, ainda, dos demais conceitos trabalhados nas aulas anteriores, favorecendo a apreensão do conhecimento científico. A expressão verbal de Caio, ao retomar conhecimentos sobre o ciclo da água, que não estavam sendo abordados naquele contexto, evidenciou que a criança utilizou bases existentes para a formação de um novo conceito.

Os conceitos apreendidos pelas crianças nas relações diárias, em seus diferentes contextos sociais são produtos culturais que se refletem na sala de aula e marcam as relações de conhecimento que ali se instauram. Nas interações que se dão na sala de aula, cada resposta elaborada pela criança, toma como referência os conceitos cotidianos, espontâneos ou a primeira conceituação, que a escola lhe permitiu formar até o momento. São elaborações que têm como base as experiências anteriores com o objeto do conhecimento trabalhado, considerando a leitura subjetiva interpretativa que cada criança pode fazer desse objeto.

Nesse contexto, a evolução das elaborações feitas pelas crianças vai se dando nas diferentes relações que ela estabelece ao longo dos anos escolares, em contato com novos objetos de conhecimento. Pode-se dizer que os diferentes objetos permitem um alargamento nesse processo evolutivo, que se torna visível à medida que as relações vão se estabelecendo.

Vigotski (2000) aponta que a formação de conceitos se dá em processo, fazendo-se necessário que se diferencie o desenvolvimento dos conceitos “cotidianos” (espontâneos), frutos das elaborações produzidas nas experiências diárias, do desenvolvimento dos conceitos científicos (não espontâneos), provenientes das apreensões elaboradas pela linguagem nas relações de conhecimento sistematizado promovidas no ambiente escolar.

Tais considerações sobre os conceitos espontâneos destacam que eles não precisam agregar outros conceitos correlacionados, porque se dão nas relações cotidianas, fora do ambiente sistematizado, mas os conceitos científicos, provenientes do meio educacional apresentam-se dentro de uma correlação de conceitos que se interligam no processo de conceituação sistematizada. Essas maneiras diferenciadas de produções de conceitos se relacionam aos sentidos de tais produções, pois para Vigotski (2000, p. 108) “os motivos que induzem a criança a formar dois tipos de conceitos não são os mesmos. A mente se defronta com problemas diferentes, quando se apropria dos conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos”.

Compreende-se que os motivos para a formação de conceitos se relacionam aos recursos disponíveis, fazendo a diferença no processo de formação humana. Nas relações diárias, nas quais se manifestam a formação de conceitos espontâneos, as ações sobre o meio não são conscientes e a atenção está sempre voltada para o objeto ao qual o conceito se refere, não precisa recorrer as bases do conhecimento. Por sua vez, nos conceitos científicos, a criança recorre ao pensamento, recebe auxílio do adulto, promovendo elaborações intelectivas.

Segundo Vigotski (2000, p. 108) “quando ensinamos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhes muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente”. A não materialização concreta e palpável presente no ensino de conceitos científicos, indicativas das abstrações intelectivas se diferem da relação de materialidade presente na elaboração de conceitos espontâneos, ressaltando que “os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança” (VIGOTSKI, 2000, p. 108).

A formação de conceitos, a forma de se relacionar com o objeto do conhecimento é ponto de diferenciação que define o tipo de conceito, o seu caminho e a evolução retratada, pois “quanto a atitude da criança para com os objetos, pode-se esperar que o seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde o início até sua forma final”. (VIGOTSKI, 2000, p. 108).

Fica o entendimento de que as relações com o conhecimento marcam os tipos de formação de conceito, sendo que os conhecimentos espontâneos (extraescolares, assistemático) são o conjunto de elaborações materializadas que a criança consegue primeiro fazer a partir dos recursos disponíveis em seu meio social antes da escolarização para, em seguida, direcionar-se a uma evolução intelectiva, desenvolvida a partir da formação dos conceitos científicos (sistematizados) com os recursos que o meio escolar dispõe.

Dessa forma, Vigotski (2001) ressalta que a criança é capaz de operar com conceitos sistematizados, de forma consciente quando ela tem fornecida pelo professor as informações, os questionamentos, as correções e foi obrigada a explicar sobre o assunto. “Os conceitos da criança foram formados pelo processo de aprendizagem, em colaboração com um adulto”. (VIGOTSKI, 2001, p. 248).

São as condições dadas pelo professor/mediador nas interações que permitirão com que os conceitos sejam elaborados. Não quer dizer que o fato de a criança já possuir conceitos trazidos do cotidiano signifique que estes conceitos serão consolidados primeiro do que os científicos, mas, sim, que há mais possibilidade de agir sobre o conceito e sobre sua respectiva função para efetivar a sua constituição geral.

Os conceitos espontâneos e científicos, mesmo se desenvolvendo em direção inversa, visto que o primeiro vai abrindo caminhos para o segundo, a partir dos conhecimentos sobre o seu meio, o passado e o presente e o segundo, fornecendo estrutura para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, apresentam-se em uma dinâmica, na qual “os dois processos estão estreitamente relacionados” (VIGOTSKI, 2001, p. 252), pois os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo, em descendência por meio dos conceitos espontâneos; ao passo que os conceitos espontâneos se desenvolvem para cima, em ascendência, através dos conceitos científicos.

Por meio dos conceitos científicos, há uma transferência de significados que permite a formação dos conceitos espontâneos. A diferença psicológica fulcral que distingue os conceitos espontâneos dos científicos está na ausência de um sistema proveniente das generalidades não formadas ainda. As possibilidades são apresentadas a partir das generalizações que cada um é capaz de fazer a partir da idade escolar, conforme pressupõe Vigotski (2001). Assim, o autor conclui que a generalidade dos conceitos varia de acordo com os diferentes níveis de desenvolvimento da formação, mostrando a importância das interações frente aos conceitos abordados e a aprendizagem destes.

A partir do campo de observação, pode-se evidenciar que os processos mediados, com os seus procedimentos poderão afetar e ser, de fato, elemento propulsor da formação de conceitos.

Fontana (2005, p. 22), em seu estudo intitulado *Mediação pedagógica na sala de aula*, ao abordar o processo mediado, ressalta que “frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros já conhecidos, já elaborados e internalizados. Ela busca enraizá-lo nas suas experiências consolidadas”. A aproximação intelectiva vai dar base para a nova apropriação.

Nesse sentido, a autora evidencia como a significação de um novo conceito se dá pelas aproximações entre o conceito sistematizado desconhecido e o já consolidado nas experiências anteriores, dentro de um processo de escolarização, com a sua organização sistematizada, que oferece recursos para que a aproximação interna seja efetivada pela criança, pois,

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

O ambiente escolar, com sua lógica de ensino, ao trabalhar com os conceitos científicos, promove condições concretas para o movimento nas funções intelectivas que se efetivam por meio da comparação, da classificação e da dedução sobre o que está sendo apresentado, permitindo com que seja realizada a transição da forma de generalização inicial para uma nova generalização.

A autora, ainda em sua obra *Psicologia e trabalho pedagógico* ressalta que o que se fala e os conceitos que se atribuem à determinada palavra é fruto de um processo de transformação que vai se manifestando no percurso social, “as palavras não são formas isoladas e imutáveis. Elas são produzidas na dinâmica social, seus significados não são estáticos. Uma palavra que nasce para designar um conceito, vai sofrendo modificações, vai sendo reelaborada no jogo das práticas e das forças sociais” (FONTANA, 1997, p. 85). O significado para cada palavra é ampliado nas relações que a criança estabelece. A partir delas, é que se abrem as oportunidades de formação dos conceitos, pois quando a criança interage com o objeto, age e reage sobre o mesmo, construindo as suas próprias elaborações que não são definitivas, por se ampliarem ao longo da caminhada de interações e apropriações que ainda podem se realizar.

Dessa forma, o objeto do conhecimento, ao ser apresentado, pode-se manifestar primeiro para o que a criança sabe sobre ele, os seus conceitos iniciais. Nas relações de conhecimento abertas às experiências extraescolares “as crianças, nos mostram como, a partir dos lugares sociais que ocupam, compreendem as palavras, os conceitos que vamos trabalhar com elas. Elas falam de algumas das faces secretas que conseguem aprender nas palavras” (FONTANA, 1997, p. 114). Essas primeiras compreensões já trazidas das diferentes interações com o objeto do conhecimento são importantes de serem apresentadas pelas crianças, mostrando o que já apreenderam e o quanto podem ainda ampliar naquele contexto pedagógico.

Os conceitos científicos selecionados para o trabalho escolar, ao seguirem uma lógica global, têm objetivos claramente definidos para fazer com que a criança entenda, elabore novas generalizações internas, a partir do interpretado e do sentido sobre o objeto. Os estudos de Padilha (2011) sobre *Trabalho pedagógico: a didática (não) ultrapassada* podem colaborar com as discussões acerca da formação de conceitos a partir dos pressupostos Vigotskianos, à medida que considera que “nas interações escolarizadas – de orientação sistematizada, organizada, intencional, ou seja, nas relações de ensino, os conceitos espontâneos ou cotidianos são apenas pontos de partida e jamais de chegada”. (PADILHA, 2011, p. 126).

A formação de novos conceitos e/ou a ampliação de conceitos podem ser entendidos como pontos a serem objetivados durante todo o processo de escolarização. A organização escolar não se restringe a aprendizados prontos e acabados. Ela deve ser pensada para a amplitude do conhecimento e para as possibilidades que se tecem a partir de novos acessos disponibilizados à criança nas relações de conhecimento.

De acordo com o princípio histórico-cultural, no encontro com os outros, nesse caso dos conceitos sistematizados com o professor em sala de aula, por meio de estratégias didáticas são efetivadas as trocas de informações desse meio em seu aspecto cultural, permitindo as significações diárias em relação aos usos, costumes e descobertas do grupo no qual se relaciona. Há uma triagem e seleção do que se quer ensinar e como se quer que aprendam por detrás de cada organização escolar e prática docente, que nem sempre está explícita, mas que se revela nas interações que ocorrem na sala de aula entre crianças-professor-conhecimento.

As observações pautadas no amplo diálogo mostram como a linguagem (fala) é tanto instrumento da comunicação quanto do pensamento. Ela é um veículo dessa relação social que envolve professor e aluno; dessa cultura escolar que se firma por meio de diferentes modelos de ensino. “Linguagem é a base e o portador da experiência social” (VIGOTSKI, 2000, p. 88). Por meio dela, as culturas são amplamente divulgadas e disponibilizadas para as novas gerações e, ao mesmo tempo, permite com que as novas gerações possam refletir sobre a forma que essa

cultura se manifesta na sociedade, fazendo suas elaborações e releituras internas, em um ato comunicativo e expressivo do pensar humano.

Essa expressividade, observada na interação em sala, mostra o conhecimento sobre o assunto, sobre a forma de pensar, traduzindo as experiências e as práticas sociais dos praticantes do diálogo. Nessa direção, Tunes, Tacca e Bartholo Jr. (2005, p. 693), em suas pesquisas, vêm contribuir, ao trazerem as considerações de Buber, ressaltando que “o ensino é, fundamentalmente, diálogo: o importante, para o professor, não é falar do ou sobre o aluno, mas com o aluno, um diálogo verdadeiro que implica a aptidão daquele para o relacionamento pessoal com este, que é outro”.

Tais considerações destacam que o professor precisa se abrir ao diálogo, pois ensino é uma prática dialogada, na qual o professor deve estar apto para se relacionar com os outros. O importante na relação de conhecimento para o professor é a aptidão para falar com o aluno e não do ou sobre o aluno. Entende-se que as relações de conhecimento devem-se traduzir pelo diálogo, pela troca, pela interlocução, pela oportunidade que o mais experiente – o professor – pode dar ao outro – crianças – no sentido de se manifestarem, de terem voz.

Por meio da observação, compreendeu-se que com a abertura ao diálogo no espaço das relações constituídas na escola, abre-se também as possibilidades de trocas, de circulação e de indagação sobre o objeto. A linguagem (fala), fonte de comunicação humana, apresenta-se como um importante instrumento para a formação de novos conceitos e do desenvolvimento humano.

As relações de ensino que silenciam a voz da criança, impedem-na de falar de seu mundo, de suas experiências, de suas apropriações, do seu nível de desenvolvimento, bloqueando o caminho do acesso a novas indagações e constatações frente ao objeto do conhecimento. A sua historicidade não pode ser ignorada pelas dinâmicas de ensino, pois já existe uma base linguística, conceitos apreendidos que precisam ser ampliados, interligados, revelados em suas outras dimensões e facetas.

Se o próprio campo de observação é capaz de mostrar como o diálogo e a abertura às experiências cotidianas marcam um movimento de maior envolvimento e participação entre os componentes da interação e destes com o objeto, proponho-me a questionar por que insistir em relações de conhecimento que silenciam, afastam, negam a historicidade humana, desagradam?

Falabelo (2005) ressalta que a afetividade se faz presente no conhecimento, transformando as interações à medida que provoca o movimento do educando em direção ao conhecimento. Ela impulsiona os participantes do processo ensino-aprendizagem em direção a ele. “As condições concretas de produção das relações de ensino afetam os impulsos afetivos

do aluno em relação ao aprendizado, podendo torná-lo mais ou menos receptivo a ele". (FALABELO, 2005, p. 82) O autor mostra que quando o conhecimento é afetivo para as crianças mobiliza-as em direção às novas aprendizagens com elaborações de novos conceitos e/ou ampliação dos internalizados anteriormente.

De outro modo, as contribuições desse estudo frente ao episódio destacam que, ao trabalhar o objeto ambiental a partir da história em quadrinho (conhecida e aceita pelas crianças), com a estratégia de modular a voz para dar vida aos personagens (ato comunicacional agradável, lúdico, compreendido nas experiências anteriores) e a abertura para um diálogo de experiências (conhecimento de mundo), podem proporcionar maior movimento afetivo para a apreensão do objeto. Mas, é preciso considerar que o conhecimento ao ser afetivo pode chamar para si ou em contrapartida afastar de si.

Por meio dos estudos de Vigotski (2000), (2001), Fontana (1997), (2005), Padilha (2011), Falabelo (2005), Tunes, Tacca e Bartholo Jr. (2005), faz-se possível a compreensão de que no processo de escolarização, a preensão dos conceitos desencadeia a transformação, com a possibilidade de ampliação e formação de novos conceitos científicos. A ampliação e a generalização de conceitos podem ser favorecidas pela/na interação que se estabelecem na escola, à medida que o conhecimento se apresenta afetivo e provocativo.

Nas interações que buscam a ampliação e/ou a elaboração de novos conceitos científicos, a relação com os conhecimentos cotidianos, com o uso de recursos e procedimentos mais dinâmicos e a abertura ao diálogo podem se apresentar mais favoráveis ao movimento afetivo, que atrai os participantes em direção ao objeto, permitindo com que façam relações com outros conceitos, adquiridos anteriormente, marcando avanços em sua aprendizagem e desenvolvimento.

## 6.5 RELAÇÕES DE CONHECIMENTO EM MATEMÁTICA

Nas interações dessa área de conhecimento, os objetos sistematizados e abordados envolvem o raciocínio lógico e abstrato, estudando as quantidades (números), medidas, espaços (geometria), estruturas (conjuntos), variações e estatísticas. A abordagem desse episódio busca compreender como a forma de considerar o raciocínio lógico matemático, de avaliar e pontuar o desempenho dos alunos, de se relacionar com a prática e com o objeto e a relação do aluno com o objeto se apresentam em suas manifestações afetivas, intelectivas e repercutem-se na aprendizagem dessa área de ensino.

### 6.5.1 Aula de Matemática

Era um dia de segunda feira, retorno de um feriado prolongado. Nesse dia, estavam presentes 33 crianças. A professora, ao entrar, abaixou a bolsa, sentou-se na cadeira, olhou o seu caderno de plano e marcou a página com um papel. Depois de alguns minutos, dirigiu-se às crianças, falando das atividades avaliativas realizadas, em tom de ameaça: – “*Vou dizer uma coisa pra vocês. Se vocês não receberem os trabalhos de vocês, eu não estou nem aí, porque vocês não colocaram os ...?*” – “*Nomes*”. Responderam os alunos. E a professora continuou: – “*E eu não sou ...?*” - “*Pajé*”. Responderam novamente. Então, a professora disse: – “*Pois é. Já sabem!*”.

A professora, utilizando-se de uma dinâmica baseada em frases incompletas, contou com o apoio das crianças para ameaçar quem não havia colocado o nome na atividade. Havia uma sintonia na comunicação, principalmente, com as crianças da frente, de modo que pareciam saber o que a professora falava, encarregando-se de completar as palavras faltosas nas frases pronunciadas.

Após esse momento, a professora deu uma pausa e em seguida perguntou: – “*Quem estudou a tabuada, que eu mandei estudar em casa?*”. Ninguém respondeu nada. Então, de forma irritada interrogou: – “*Vocês acham que levaram a tabuada para quê? Pra vocês brincarem é?*”. A professora havia mandado as crianças estudarem a tabuada de multiplicação durante o feriado. Diante da evidência de que as crianças não tinham estudando, ela manifestava irritação e parecia debochar ao relacionar a tabuada às brincadeiras do feriado.

Nesse momento, chegou Joana, deu bom dia e abraçou a professora, que imediatamente silenciou junto com toda a turma. Minutos depois, Luana quebrando o silêncio, perguntou: “*Quanto é 9x10?*”. Ninguém respondeu. Então, a aluna falou: – “*Confere no dedo!*”. De forma emocionalmente irritada e quase aos gritos, a professora exclamou: – “*Confere nada! É por isso que está tudo em branco a prova de vocês!*”.

A professora pareceu se reportar aos resultados insatisfatórios das provas escritas realizadas pelas crianças. A própria marcação de estudo da tabuada no feriado parecia apontar para desempenhos insuficientes, assim como o silêncio diante da pergunta de Luana parecia confirmar que as crianças não sabiam a tabuada e não haviam estudado em casa.

A professora silenciou um pouco e, depois, de forma mais tranquila, pediu: – “*Deixa eu falar. Vocês deixaram tudo em branco a prova de vocês. Eu armei o problema no quadro, li para vocês e vocês deixaram em branco*”. À medida que ela ia falando, seu tom de voz se elevava. Então, em seguida, de forma grosseira, questionou e revelou seu sentimento: – “*Vocês*

*acham que tenho que fazer milagre? Tenho que adivinhar? Já falei para vocês que se eu adivinhasse eu não vinha mais aqui. Vocês já sabem disso!".*

A professora parecia indignada com os resultados da avaliação, mesmo tendo os ajudado a armar os cálculos e a ler os problemas. Suas interrogações pareciam debochar das condições do desempenho dos alunos. Além do mais, ela mostrou a relação de desprazer que tinha com a turma e sua prática de ensino. O magistério pareceu se ligar meramente à questão financeira. Sua fala emotiva traduziu desprazer, desgosto, decepção e irritação.

Depois desse momento, a professora sentou e olhou as atividades avaliativas das crianças que estavam em cima da mesa. Passados alguns instantes, em modulação de voz mediana, ela perguntou: – *“Quem viajou no feriado?”*. Alguns levantaram as mãos. Ela continuou: – *“Quem passeou?”*. Algumas crianças levantaram as mãos. – *“Quem ficou em casa. Não foi pra lugar nenhum?”* – perguntou novamente. Outros levantaram as mãos. – *“Quem pegou o caderno pra estudar?”*. Questionou mais uma vez. Poucos levantaram as mãos. Por fim, ela deu um meio sorriso e falou: – *“É bom que o Manoel é sincero e nem levantou a mão. A prova dele tá linda!”*. Luana disse: – *“Ele não sabe nem separar”*. A professora e a aluna, em conjunto, expuseram moralmente a criança diante da turma. Manoel olhou, mas não falou nada. Todos ficaram calados.

Após consultar o relógio, a professora levantou e disse: – *“Vamos começar. São 7h20min não vem mais ninguém”*. Então, como de rotina, fizeram a oração de agradecimento e no final a professora disse: – *“É importante para nós recebermos a proteção de Deus e suas bênçãos”*. Em seguida, foi até à mesa, pegou o pincel e logo começou a falar da matemática: – *“A matemática não é pegar bolinha pra cá, bolinha pra lá. É preciso saber tabuada e jogar a bolinha pra lá”*. Fez um gesto de jogar fora com as mãos. E continuou: – *“Porque é incrível, na prova de vocês estava assim ...”* e escreveu a conta na lousa: *“26 x 4”*. Maik falou: – *“Não é assim!”*. – *“É sim”* – a professora respondeu irritada. Depois, ela seguiu copiando alguns cálculos de multiplicação, presentes nas provas das crianças. Nesse momento, Maik disse: – *“O Raul não veio”*. – *“Ah vocês sentiram falta? É porque nessa hora ele responde né?”* – Disse grosseiramente, a professora. Mais uma vez, todos ficaram calados.

A professora evidenciou que percebia que as crianças não participavam das interações dialogadas de matemática. Seu comentário parece reconhecer a apropriação do conhecimento de Raul e inferiorizar o nível de conhecimento das demais crianças.

Assim que terminou de copiar, ela foi até à mesa, esperou alguns minutos, depois, dirigiu-se à lousa para resolver o primeiro cálculo, dizendo: – *“Olhem aqui. Quatro vezes seis são vinte e quatro, fica o quatro vai o dois, quatro vezes dois são oito, com dois que foi, dá dez”*.

Anota na lousa e continua: – “*Taí. Tava difícil?*”. As crianças responderam: – “*Não!*”. Diante da resposta, ela exclamou: – “*Mas quase ninguém fez!*”. E continuou, de forma irritada: – “*Fazer bolinha é perder tempo!*”. Em seguida, mostrando para o quadro, a professora perguntou: – “*Quanto é 4 x 7?*”. Ninguém respondeu. Ela muito irritada, quase aos gritos, exclamou: – “*Vocês não estudaram!*”. Posteriormente, silenciou e continuou a copiar outros cálculos na lousa. Passado algum tempo, Luana respondeu: – “*É 28*”. E a professora comentou: – “*A Luana está no dedo. Mas, ela não fez a bolinha*”.

Nessa consideração, a professora parecia dizer que contar no dedo era permitido, mas fazer bolinha não, porque perdia tempo. A contagem no dedo, então, pareceu aceita, como ponto de apoio para o cálculo. O resultado da prova e o silêncio das crianças apontavam, por um lado, a forma com que vinha sendo trabalhado o objeto da matemática e como ele era sentido pelas crianças e, por outro, que o trabalho desenvolvido não parecia constituir a assimilação e o desenvolvimento de contagem mental.

Na sala, a professora novamente interrogou: – “*Quanto é 5 x 7?*”. Logo, várias crianças começam a contar nos dedos, tentando encontrar as respostas. Maik começou a contar nos dedos, mas depois parou e falou: – “*Isso é chato!*”. Todos ficaram em silêncio.

Essa manifestação emocional evidenciava que o cálculo matemático, da forma como era trabalhado em sala, não se constituía interessante, prazeroso e provocava aborrecimento. Até mesmo quem tinha o conhecimento referenciado pela professora, como Raul, na aula anterior, diante das questões de matemática, declarou para os colegas próximos: – “*Odeio matemática!*”, evidenciando que, tal como Maik, manifestava sentimentos negativos (chatice e ódio) em relação ao objeto e à forma como ele era trabalhado.

Baseadas em metodologias mecânicas e descontextualizadas das práticas sociais, as atividades matemáticas mostravam-se afetivamente como um transtorno para as crianças, levando-as a expressarem palavras de desprazer, desgosto ou até mesmo de desistência, durante o trabalho com o referido objeto. Parecia que, à medida que elas não conseguiam entender e se apropriar do objeto, distanciavam-se e/ou desistiam da interação, silenciando e anulando lentamente a possibilidade afetiva da interação com o objeto de forma positiva.

Na sala, a professora quebrou o silêncio, dizendo: – “*A Luana e o Raul conseguiram fazer a questão do termo desconhecido*”.

Ela parecia querer mostrar que assim como as crianças referenciadas conseguiram, todos, se quisessem, poderiam conseguir. Ao utilizar as próprias crianças como exemplo de possibilidade de aprendizado, a professora parecia acreditar que seriam produzidas as mobilizações necessárias para que os demais alunos fizessem os cálculos.

Então, a professora perguntou: – “*Quanto é 32x3?*”. Ninguém respondeu. Ela aguardou um pouco e perguntou: – “*E 8x4?*”. As respostas dadas tanto por Beatriz quanto por Joana foram incorretas. Então, a professora deu as respostas e anotou no quadro. Quando terminou de fazer a revisão, foi à mesa pegar o apagador e em silêncio apagou o quadro. Nesse momento, ela foi questionada por Luana: – “*A gente vai fazer ditado?*” Com um semblante irritado e de forma grosseira respondeu: – “*Não. Atividade de matemática no caderno. Por isso, mandei estudar a tabuada!*”. As crianças coletivamente exclamaram: – “*Aaaaaaaaaaaa!*”.

A pergunta de Luana e a exclamação coletiva pareciam mostrar que o ditado, naquele contexto, apresentava-se mais desejado pelas crianças do que a atividade da matemática. Por sua vez, o tom da resposta da professora e o seu silêncio, ao apagar a lousa, demonstravam o quanto aquela interação, marcada pelo não aprendizado do objeto matemático, era incômoda para ela. Parecendo buscar mobilizar as crianças para a atividade, a professora ressaltou: – “*Nós vamos terminar depois a pintura e a outra atividade*”.

A professora estava se referindo à atividade de pintura de ensino religioso, que seria entregue junto com as demais provas escritas aos pais, mas que as crianças não terminaram de pintar no dia da prova, porque não deu tempo de conciliar com a outra atividade. Luana questionou: – “*Vai dar tempo?*”. A professora respondeu: – “*Vai dar sim!*” E logo completou: – “*Ah, hoje é dia de receber a cópia também, mas vou dispensar, só que quarta-feira quero duas, senão não vai ter educação física!*”. A expressão da aluna parecia mostrar que nem sempre as atividades anunciadas tinham tempo de ser realizadas. Por sua vez, a professora novamente evidenciou que a quantidade de atividades, assim como a cópia são elementos considerados relevantes dentro das interações professor-aluno-objeto.

Luana, trocando de assunto, perguntou: – “*Professora, a senhora já fez a prova do ENEM?*” Utilizando-se de tom áspero, a professora respondeu: – “*Não. E nem quero!*”. Maik imediatamente comentou: – “*Também, prova é só escrever, escrever...*”. Observei que tanto a professora quanto a criança se referiam à prova como algo desagradável. A avaliação, para ambos, parecia uma experiência negativa, com muita escrita e pouco ou nenhum sentido prático. Essa observação parecia apontar para as duas gerações de escolarizados, sentindo e descrevendo o processo avaliativo como algo desvinculado do objetivo da aprendizagem.

Na continuidade, a professora disse: – “*Precisamos aprender bem matemática, porque vamos ver medidas de tempo, de comprimento*”. Maik, sem esconder seus sentimentos ressaltou: – “*Mas, é chato!*”. Luana, também se expressando, afirmou: – “*É chato mesmo!*”

As evidências pareciam reafirmar que a aula estava emocionalmente marcada por aversão, desprazer e distanciamento. Parecia não fazer sentido copiar o que não era atrativo, interessante e que não se sabia fazer.

Tomando como referência as contribuições de Vigotski (2001), que abordam o desenvolvimento humano, comprehende-se que aquilo que não se consegue acompanhar, que não pertence à base real de desenvolvimento, não pode ser objeto de movimento. Sem partir da base real de desenvolvimento da criança, o ambiente externo não pode funcionar como regulador para as autorregulações internas que se fazem necessárias para avançar. No episódio observado, o desempenho dos alunos em matemática parece significar que o nível dos alunos não tem sido considerado e que a forma como vem sendo trabalhado o objeto matemático é desprovida de interesse e movimentação intelectiva.

As crianças chegam à sala de aula com uma base de desenvolvimento real e uma possibilidade que vai se dar a partir do trabalho pedagógico realizado. A base de desenvolvimento da linguagem e das demais operações mentais com outros signos, como a atividade de contagem, devem ser consideradas no contexto das relações que se estabelecem a partir da entrada da criança na escola.

O nível real apresentado por cada criança deve ser tomado como ponto de partida não só para o ensino da matemática como para todas as demais áreas do conhecimento, pois todas têm como base de aprendizado e de desenvolvimento a linguagem. Vigotski (2001, p. 117) destaca que “o desenvolvimento da linguagem segue o mesmo curso e obedece às mesmas leis que o desenvolvimento de todas as outras operações mentais que envolvem a utilização de signos, como sejam, a atividade de contagem e a memorização mnemônica”. Para o estudos, a apropriação do conhecimento matemático, assim como o da linguagem, ocorrem no processo relacional, por meio dos signos presentes nas diferentes interações sociais. O processo de desenvolvimento mental da criança vai se dar a partir do meio e por etapas.

Referindo-se ao desenvolvimento das operações mentais, Vigotski (2001) ressalta que ele é marcado por quatro estádios: primitivo ou natural, da psicologia ingênua, operações externas e o crescimento interno. Cada deles pode ser objetivamente identificado por suas características. O primeiro estádio é semelhante ao do discurso pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal como ocorre na linguagem. Nele, as demais “operações aparecem na sua forma original, tal como se desenvolveram no estádio primitivo do comportamento”. São as primeiras manifestações das operações mentais de forma espontânea. (VIGOTSKI, 2001, p. 116).

No segundo estádio, que poderia ser chamado o “da psicologia ingênua”, por analogia com aquilo que se designa por “física ingênua”, a experiência que a criança tem das

propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos que a cercam são aplicadas ao uso dos instrumentos, revelando o “primeiro exercício da inteligência prática infantil que desabrocha”. (VIGOTSKI, 2001, p. 116). É exercitada a ação sobre o objeto a partir do corpo e dos objetos próximos disponíveis. Este, por sua vez, é muito claramente definido no desenvolvimento linguístico da criança, manifestado pela utilização correta das formas e das estruturas gramaticais antes de a criança ter compreendido as operações lógicas que representam. Há um domínio da sintaxe da linguagem antes de dominar a sintaxe do pensamento.

Nessa relação, Vigotski (2001) ressalta os achados de Piaget. Esses achados provaram que a gramática se desenvolve antes da lógica e que a criança aprende relativamente tarde as operações mentais que correspondem à forma verbal que ela utiliza há tempo.

O terceiro estádio, dos sinais externos, das operações externas, só aparece após a gradual acumulação da experiência psicológica ingênua que marca todo segundo estádio. Nesse estágio, o campo externo é utilizado como auxiliar para a solução de problema interno. “É a fase que a criança conta pelos dedos, recorre a auxiliares mnemônicos, etc.”, (VIGOTSKI, 2001, p. 118) que buscam dar suporte auxiliar à memória, fazendo associações. Com relação ao desenvolvimento linguístico, esse estádio se caracteriza pelo discurso egocêntrico.

A entrada no quarto estágio se apresenta marcada por um crescimento no desenvolvimento, por isso é chamada de fase do “crescimento interno”. Nela “as operações externas interiorizam-se e sofrem uma profunda transformação durante esse processo” (VIGOTSKI, 2001, p. 118). A “memória lógica” começa a ser evocada e a criança já realiza operações de contagem de cabeça, podendo-se desvincular dos auxiliares mnemônicos, passando a operar com as relações intrínsecas e a utilizar signos. Corresponde também ao último estádio do discurso interior, silencioso.

Nesse último estádio, não se rompe com uma característica para se apresentar outra, pois, “continua a haver uma interação constante entre as operações externas e as internas e cada uma das formas converte-se incansável e incessantemente na outra e vice-versa” (VIGOTSKI, 2001, p. 119). Os campos externo e interno se interligam e se autoinfluenciam não havendo “qualquer divisão nítida entre o comportamento interno e o comportamento externo e cada um deles influencia o outro” (VIGOTSKI, 2001, p. 119).

A partir dos estádios e suas características, Vigotski (2001) relaciona o desenvolvimento da linguagem ao da lógica, mostrando que a criança vai desenvolvendo o seu raciocínio lógico formando conceitos, à medida que vai se dando o seu desenvolvimento mental. Com isso, uma formação mais completa só vai se consolidar por volta dos doze anos de idade quando a criança já avançou das etapas do pensamento por complexos.

Durante as etapas de operações mentais, faz-se necessário considerar que “não se ensina à criança o conceito amplo, como no caso, o sistema decimal em si, ensina-lhes a escrever os números, a somar e a multiplicar, a resolver problemas e de tudo isso acabam por emergir alguns dos conceitos gerais do sistema decimal” (VIGOTSKI, 2001, p. 236). A consolidação desse conceito, de forma mais ampla, vai-se dando no processo, ao qual se evolui dentro das condições concretas apresentadas.

O ensino dos números, da soma, da multiplicação, da resolução de problemas não é o produto final, mas, sim, parte do processo de formação de conceito. “Quando a criança aprende aritmética ou um conceito científico, o desenvolvimento dessa operação ou do conceito está apenas no início [...] o ensino precede de muito o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 237). Ensinar se torna a primeira e grande parte da etapa que leva as crianças à apropriação de base para a elaboração de conceitos, inclusive os matemáticos. Dentro desse contexto, compreende-se que a criança vai desenvolvendo sua aprendizagem matemática de forma processual nas interações e com o apoio das pessoas mais experientes.

No campo de observação, quando a criança trouxe a contagem dos dedos para a interação, logo ela foi considerada como algo negativo, para em seguida ser vista como apoio, mobilizando os demais alunos a imitar o comportamento de contar nos dedos. Vigotski (2001, p. 311) em *Pensamento e Linguagem*, ao explicar a evolução do discurso egocêntrico para o interior, ressalta que “a contagem nos dedos ainda faz parte de uma fase na qual a criança ainda não evoluiu para a fase de calcular mentalmente. Ela ainda não progrediu em seu desenvolvimento para avançar para uma nova forma de contagem”.

A contagem mental também se constitui como aprendizado, que requer bases reais de desenvolvimento para o reconhecimento e para a interpretação interna de tais signos que são fornecidos no contexto das relações de conhecimento. A evolução do uso de elementos concretos como os dedos para o cálculo mental não se dá sem orientação, instrução, ajuda do outro experiente – o professor.

Os experimentos de Vigotski (2001) com crianças confirmam que “em cooperação com o outro adulto uma criança pode resolver problema para além dos indicados para a sua faixa etária” (VIGOTSKI, 2001, p. 240. O outro adulto pode auxiliar a criança a ir em direção ao desenvolvimento superior à sua idade cronológica.

Nesse sentido, com o apoio do outro, a zona de desenvolvimento real pode ser ultrapassada em direção à zona de desenvolvimento próximo. Essa possibilidade intelectiva pode ser alcançada por crianças sem levar em conta a sua idade mental, por meio das intervenções didáticas que se realizam no contexto das relações de conhecimento, pois “a

criança com a Zona de desenvolvimento próximo mais extensa tem melhor aproveitamento na escola. A evolução intelectual pode ser mais útil do que a mental" (VIGOTSKI, 2001, p. 240).

As considerações desse estudo destacam que as idades mentais não são necessariamente o que definem o aprendizado, pois a zona de desenvolvimento próximo pode ser estendida revelando um melhor aproveitamento escolar. Em outras palavras, a evolução intelectual pode ir além do que se espera da idade mental da criança.

Vigotski (1978), ao abordar o desenvolvimento humano, abriu destaque para o ponto de partida – Zona de Desenvolvimento Real – ZDR e as possibilidades de avanços intelectivos. No artigo *Mind in society – The development of Higher psychological processes*, publicado pela imprensa da universidade de Harvard, o desenvolvimento humano se caracteriza a partir de duas zonas: a zona de desenvolvimento real (ZDR), que caracteriza, retrospectivamente, o desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 1978, p. 87).

Vigotski (1978) esclarece que o real é tudo aquilo que a criança é capaz de fazer, porque está na base de seu aprendizado, marcando o seu desenvolvimento atual e a ZDP, apresenta-se como uma zona que oferece as informações de prospecção de desenvolvimento interno, permitindo considerar os ciclos e processos de maturação já concretizados e os que estão em formação. É uma área de atuação (campo de possibilidade para o desenvolvimento) que parte do estado dinâmico do desenvolvimento da criança. Ela representa a diferença entre o que uma pessoa pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com o auxílio de um outro mais experiente.

Desse modo, Vigotski (1978) também aborda que embora a ZDP apresente a possibilidade de desenvolvimento, os meios são importantes para a concretização da aprendizagem. A partir disso, entende-se, que a forma como vai se dar o ensino, o trabalho com o objeto, podem levar ou não à nova aprendizagem. É possível considerar, ainda, que não se pode esperar que sem apoio e acompanhamento no processo de ensino-aprendizagem, vai-se dar a abertura para a evolução intelectual da criança na escola, pois o desenvolvimento da lógica, a evolução se dá mediante o domínio do pensamento e da linguagem.

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende dos fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VIGOTSKI, 2000, p. 62-63).

Compreende-se a partir do estudioso, que o crescimento intelectual, a lógica na criança, se dá a partir do domínio dos meios sociais do pensamento (linguagem), que se efetiva na socialização, nas experiências socioculturais. O desenvolvimento da fala interior, no pensamento humano, é uma função direta da fala socializada, pois a linguagem constituída a partir do social, reflete-se no desenvolvimento da fala interior.

Esse processo mediado por signos não se resume a uma ação direta do sujeito sobre o real, mas uma ação mediada também por outros sujeitos. Esses outros sujeitos sociais que atuam nas interações podem ser os objetos, o ambiente em sua apresentação, o mundo cultural ou o conjunto destes, quando estão interligados como nas atividades escolares.

As contribuições dos estudos de Vigotski para o campo da observação permitem compreender que nas interações o objeto, os procedimentos, as atividades, a atuação docente, precisam estar interligados para serem capazes de garantir uma mediação exitosa para o aprendizado das crianças. As relações de ensino e de aprendizagem devem seguir em movimentos interligados e paralelos, respeitando os limites apresentados, pois eles são necessários para que essa caminhada se dê em sintonia.

No contexto da observação, quando a professora retomou os cálculos deixados em branco na prova, orientando os alunos e permitindo com que eles acompanhasssem a lógica da resolução, de forma imitativa, vendo o registro dos resultados, pareceu que o processo de resolução se tornou mais fácil de compreender. Esse ato imitativo pareceu constituir-se como um meio importante para a participação naquele momento. Nessa direção, Vigotski esclarece que o processo de imitação não é algo negativo no contexto da aprendizagem. Ele considera que a imitação deve ser reavaliada no processo de aprendizado, pois, para ele, “uma pessoa só é capaz de imitar o que está ao alcance do seu nível actual de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1978, p. 84).

A imitação deixa de ser tomada como mera repetição sem sentido para se tornar uma possibilidade de apropriação da experiência social e de se dominar “o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular” (VIGOTSKI, 1994, p. 24), a partir do nível de desenvolvimento já alcançado. Ao imitar um adulto mais experiente, como o professor, no caso do processo educativo escolar, “a criança pode ser capaz de participar das atividades coletivas guiadas pelo adulto” (VIGOTSKI, 1978, p. 88), dominando, aos poucos, a compreensão e a condição de participar cada vez com mais autonomia das atividades.

No processo de desenvolvimento das crianças, a imitação e a orientação/acompanhamento desempenham um papel de suma importância, uma vez que “a criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação” (VIGOTSKI,

2001, p. 241). Diante da possibilidade presente na imitação, Vigotski toma como exemplo um processo de imitação em matemática, comentando:

Se uma criança tem dificuldade com um problema de aritmética e o professor o resolve no quadro, a criança pode compreender a solução num instante. Mas se o professor estiver a resolver o problema usando altas matemáticas, a criança não será capaz de compreender a solução, independentemente do número de vezes que imite ao professor (VIGOTSKI, 1978, p. 84).

No exemplo, ele mostra que a imitação está condicionada ao nível de compreensão do aluno, pois se o nível utilizado pelo professor for elevado demais, o aluno não conseguirá compreender a resolução, mesmo que ele imite o professor várias vezes. Essa consideração vai ao encontro da observação em sala, quando a professora resolve as questões da prova na lousa e pergunta: – “*Tai. Tava difícil?*” E as crianças respondem: – “*Não!*”. Os alunos só conseguiram compreender a resolução porque tinham alcançado determinado nível matemático. O apoio e o acompanhamento do adulto levaram aqueles alunos a realizar os cálculos sozinhos e mais facilmente.

Vigotski esclarece que “com o auxílio do externo, todas as crianças podem fazer mais do que o que conseguiram fazer por si sós – embora apenas dentro dos limites impostos pelo seu grau de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 241). Fora desse grau de desenvolvimento, o ensino, seja da matemática ou de outra área, fica sem base, sem possibilidade de atribuição de sentido, por ultrapassar os limites da compreensão, da possibilidade real de se movimentar para o desenvolvimento próximo.

A ZDP, com Vigotski (1978, p. 85), apresenta a possibilidade de “boas aprendizagens” que conduzem ao avanço no desenvolvimento real. Mas, por outro lado, evidencia que se torna ineficaz apresentar uma problemática que não esteja ao alcance da resolução da criança, mesmo com a ajuda de um adulto. A elevação de nível para além daquele que a criança pode alcançar torna-se ineficaz em termos de desenvolvimento, tão quanto a apresentação de problemáticas de nível de desenvolvimento já alcançado, pois não são provocativas de um novo movimento no processo de aprendizado.

O movimento na zona de desenvolvimento não se dá pelo ato de falar “*estudem tabuada*”, “*resolvam a conta*”. O que parece mobilizar para o aprendizado e para o desenvolvimento matemático da criança se relaciona à consideração do nível de desenvolvimento real da criança na apresentação da problemática, o apoio, acompanhamento, a retirada das dúvidas e se necessário, novas abordagens, com diferentes estratégias e recursos que afetam a criança em direção do conhecimento.

À medida que as crianças vão interiorizando os novos conceitos, o que era a ZDP passa a se tornar ZDR. Nesse contexto, frente aos novos desafios, a ZDR poderá movimentar-se em direção a um nível mais elevado, ou seja, à uma nova ZDP. Partindo da observação e dessas contribuições, comprehende-se que a movimentação em direção a ZDP em matemática vai se dando dentro de um processo no qual o professor ocupa o papel de importante mediador metacognitivo. À proporção que ocorre o procedimento de instrução da criança em direção ao aprendizado, pode-se também ir provocando, desafiando e orientando no processo de metacognição, na qual o aluno vai planejamento e avaliando o seu próprio pensamento, enquanto se empenha na resolução do problema.

Para Vigotski (2001), o processo metacognitivo vai estar marcado pela capacidade de planejar e de avaliar o próprio pensamento durante a resolução de um problema ou na forma de apresentação a outros. Quando se pensa, em termos de maturação intelectual, o conceito de metacognição, este pode ser usado para se referir tanto à interiorização dos conhecimentos e às habilidades cognitivas, como aos valores que estão associados a ele. Nesse processo, a pessoa predispõe-se à tomada de consciência sobre o próprio conhecimento, podendo ser confirmadas por ela, frente às questões apropriadas que podem ser apresentadas pelo professor.

Essa “autonomia” intelectiva que o aluno vai constituindo em parceria com as orientações do professor vai estabelecer o seu processo de autorregulação. A autorregulação só pode se dar mediante à regulação exterior, pois são os meios disponibilizados durante as aulas pelo professor que vão permitir com que, gradativamente, o aluno possa interiorizar os procedimentos e os conceitos envolvidos, tornando-se cada vez mais autorregulado nas resoluções dos problemas. A regulação exterior marcada pelas condições do meio e das mediações pode ser provocativa, em termos afetivos, da autorregulação interior ou não.

O campo de observação, no começo da aula, com a avaliação oral e as exposições morais dos desempenhos das crianças destacou que a forma como o objeto do conhecimento foi trabalhado em sala não permitiu uma autorregulação interna para que as crianças dessem conta de apresentar os resultados esperados. Em outras palavras, os afetos provenientes da abordagem do objeto não levaram à apropriação desse objeto, desencadeando uma avaliação de desempenho considerada insatisfatória, na qual a professora se apresentou emocionalmente irritada e as crianças silenciadas.

Leite (2012), ao considerar a questão da avaliação escolar em seus estudos, observa que parece tornar-se desastrosa “quando os seus resultados são utilizados contra o aluno e, obviamente, quando tal relação é identificada pelo aluno”. (LEITE, 2012, p. 365). Ele parte da

compreensão que a finalidade avaliativa fica comprometida quando os resultados são utilizados contra o aluno e quando ele percebe isso.

A finalidade pedagógica de uma avaliação não se resume em medir. Ela aponta para as questões que precisam ser mais trabalhados e para os caminhos que poderão ser mais importantes percorrer por conta do nível de aprendizado e do desenvolvimento apresentando. Desconsiderar ou tratar com menosprezo o nível alcançado pela criança pode fazer com que ela se considere incapaz diante do desafio apresentado pelo objeto, imobilizando-a. Essa forma de avaliação que menospreza e desconsidera parece não dar conta de fazer a criança gostar mais do objeto, nem mudar por si só o seu comportamento e/ou elevar o seu nível de desenvolvimento.

A avaliação pode, ainda, ser um momento importante de reflexão e de novas estratégias, apresentar uma finalidade de rever o processo como um todo. Na contramão disso, poderá revelar-se como mera quantificação, exposição moral e punição para aqueles que não conseguiram mostrar que aprenderam como o esperado.

Leite (2012, p. 363) destaca que “quando o professor decide iniciar o seu programa de ensino, muito além do conhecimento atual do aluno, cria uma situação em que aumentam as chances do insucesso ocorrer logo no início do processo de ensino-aprendizagem”. Com isso, deterioraram-se, prematuramente, as possibilidades de se estabelecer uma relação afetivamente positiva entre o aluno e os conteúdos.

As atividades de conhecimento que se apresentam acima do nível de desenvolvimento do aluno e de suas condições de avanço para o nível seguinte, ou seja, muito superior, não mobilizam os alunos para agir sobre o objeto e podem traduzir-se em interações malsucedidas. “As atividades de ensino, bem escolhidas e adequadamente desenvolvidas, sem dúvida, aumentam as chances do aprendizado com sucesso por parte do aluno e a consequente relação afetiva de aproximação entre o aluno e os conteúdos envolvidos” (LEITE, 2012, p. 364).

Diante disso, considera-se que as atividades devem ser pensadas objetivamente, considerando a criança, o conhecimento e os mediadores concretos a serem utilizados. A relação professor-aluno-objeto se constitui a favor do sucesso escolar quando ela se apresenta organizada e articulada pedagogicamente para o alcance dos objetivos da aprendizagem. Nessa organização e articulação, os procedimentos e as atividades não são desvinculados dos objetivos. Por meio dos procedimentos e das atividades, os objetivos pensados para a aula serão concretizados ou não. Leite (2012) pontua 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: é o caso, por exemplo, da escolha inadequada de uma atividade, tendo em vista o objetivo proposto. É comum a ocorrência de atividades de ensino não relacionadas com os objetivos específicos esperados [...]. (LEITE, 2012, p. 364).

O autor leva à reflexão de que os procedimentos e as atividades selecionadas pelo professor se tornam desafiantes tanto em função do alcance do objetivo almejado quanto pelo risco de se transformar em verdadeiras condições de fracasso para o aluno. Os procedimentos e as atividades podem apresentar-se com eminente risco didático quando não despertam interesse e desejo dos alunos, ameaçando a sua aprendizagem, bem como o seu desenvolvimento intelectivo.

Uma relação de conhecimento, na qual as atividades desenvolvidas e os participantes se apresentam desprovidos de prazer, de interesse, tende a se refletir no objeto e, consequentemente, nos resultados da aprendizagem.

Diante das contribuições de Vigotski (1978), (1994), (2000), (2001) e Leite (2012) auxiliadas pelo campo de observação, ficou a compreensão de que o aprendizado e desenvolvimento humano ocorrem por meio de um processo histórico, no qual a apropriação dos elementos e dos processos culturais presentes no meio se dão dentro de relações que vão ganhando sentido, do externo (relações interpessoais) para o interno (relações intrapessoais), mediadas pela ação do outro (pessoas físicas ou agentes culturais). A regulação exterior, marcada pelas condições do meio e das mediações, pode ser provocativa, em termos afetivos, da autorregulação interior ou não.

O outro e o meio, diante das condições concretas apresentadas, se tornam mediadores fundamentais, reguladores do aprendizado e do movimento na zona de desenvolvimento humano. Os mediadores e a disposição com que se apresentam nas interações estão envoltos por afetos, que influenciam no percurso de acesso ao objeto e ao aprendizado. As interações professor-aluno-objeto só se apresentam a favor do aprendizado e do desenvolvimento humano, quando os seus participantes se interligam em movimentos conectados, nos quais todos se reconhecem, aceitam-se, respeitam-se e apoiam-se mutuamente durante todo o processo.

## 6.6 O OBJETIVO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: SENTIDOS PARA A ESCOLA E PARA A FAMÍLIA

Esse episódio objetiva compreender os sentidos e os significados da aprendizagem escolar para a professora e para a família e também como isso se repercute nas interações e na aprendizagem dos alunos.

Era uma terça-feira. Havia 34 crianças na sala. As crianças começavam a ser liberadas para sair. A professora Matilde estava corrigindo os cadernos e liberando as crianças. De repente, a mãe de Mariza entrou na sala, indo em direção à mesa onde estava sentada a professora. Ao se aproximar, perguntou: – “*Professora como tá a Mariza?*”. A professora olhou e respondeu calmamente: – “*Ela se distrai muito*”. A mãe, aparentando estar um pouco agitada, disse: – “*Ela não tem jeito!*”. A professora respondeu: – “*Tem jeito sim. Sabe copiar, mas não copia ...*”.

A professora, por meio de sua expressão, pareceu reduzir a aprendizagem da aluna ao ato mecânico de copiar, atribuindo a culpa de não copiar à própria aluna por se distrair. A mãe, com o seu comportamento aparentemente agitado, bem como aquela forma de falar da criança, parecia evidenciar que as queixas da sua não aprendizagem não eram novas e que a mãe se apresentava impotente e sem paciência para seguir acreditando que seria diferente dali em diante. Sem expressar verbalmente o que seria a aprendizagem, a mãe pareceu concordar com a professora de que a aprendizagem escolar tem a cópia como ponto principal.

Em seguida, parecendo buscar alguma justificativa diante da situação, a mãe ressaltou: – “*Dizem que a cabeça dela é ruim. Ela é diferente dos outros*”. A professora, então, completou: – “*Ela não se concentra. Sempre na sexta a gente faz leitura. Se tivesse um reforço*”.

A mãe pareceu querer justificar a origem para as dificuldades de copiar apresentada pela filha como base na saúde mental da criança. A professora também relacionou a dificuldade de aprendizagem da aluna à falta de concentração e sugeriu à mãe que providenciasse reforço extra. Ambas se limitaram a culpar a criança pelo seu insucesso escolar, resumindo a aprendizagem escolar ao domínio de um conjunto de atividades mecânicas e repetitivas, nas quais a apropriação seria fruto exclusivo dos méritos individuais.

Ao se referir ao reforço, a professora parecia querer dizer à mãe que junto com os outros em sala de aula, ela não faria diferente do que faz, por isso sugeriu outro momento ou espaço para que a crianças pudesse aprender a ler e a escrever. Ao mesmo tempo que a professora não excluiu definitivamente a aluna do processo de ensino, ela ignorou a possibilidade de buscar estratégias para atender às necessidades da criança dentro do horário da aula regular, negando à criança a oportunidade de ser atendida e de aprender na sala de aula junto com os seus colegas.

A mãe, por outro lado, parecendo não compreender o que significava o reforço ou relacionando-o aos custos que isso implicaria, silenciou.

Nesse contexto, a professora se pôs a nomear para a mãe, as crianças que estavam apresentando dificuldades, dizendo: – *“Mariza, Fernando, Pedro, Felipe, Kellen e Ruan têm dificuldade na leitura”*. Dessa forma, ela expôs moralmente tanto a criança avaliada quanto as demais que ela considerava com dificuldade na leitura.

A mãe de Mariza ouviu calada o nome da filha e dos colegas. Depois, parecendo querer justificar, afirmou: – *“Ela rasgava a atividade dela”*. A mãe passa a expor moralmente a filha diante da professora e dos demais colegas, levando à compreensão de que tanto para a professora como para a mãe, a (não) apropriação dos conhecimentos linguísticos eram mérito único e exclusivo da criança. Diante disso, família e escola parecem se isentar de qualquer apoio que pudesse contribuir para essa aquisição.

Em seguida, a professora destacando a cópia, falou sobre o desempenho da aluna: – *“Ela repete sempre as mesmas letras ‘E’, ‘D’, ‘M’. Só reconhece as letras do nome dela, oscilando do ‘N’ para o ‘M’”*. A avaliação do desempenho realizada, reduzia o aprendizado da criança a três letras. Não foi relacionado nenhum outro ganho. A grafia das letras se manifestou como atividade em destaque no contexto da aprendizagem.

O contexto de avaliação e de exposição foi interrompido quando a professora se pôs a corrigir dois cadernos. Diante do silêncio e da correção, a mãe ficou olhando para a professora, mas não foi embora. Então, ao terminar, a professora olhou para a mãe e declarou: – *“É conversar com a diretora, para ver se ela encaminha para o CIEC. Vamos montar um relatório, com a dificuldade, para ver qual é o caso dela”*. O CIEC, abordado pela professora, é um Centro de inclusão educacional, que está avaliando e acompanhando, com uma equipe de multiprofissionais, os alunos da rede pública municipal de ensino considerados com problema de aprendizagem. A partir dessa fala, foi possível compreender que o compromisso de atender à criança em suas particularidades não seria mais da escola nem da família, seria repassado para outra instituição.

Diante do que foi dito pela professora, a mãe, sem perguntar mais nada, foi embora. Inicialmente, parecia que a mãe esperava da escola e da criança uma mudança no comportamento e na efetivação da aprendizagem. A professora, por outro lado, esperava da criança e da família a mesma manifestação. Depois, sem nenhuma manifestação de apoio à criança de ambas as partes, a responsabilidade de ajudá-la a avançar foi transferida.

O diálogo entre as representantes da escola e a família pareceu evidenciar que a aprendizagem escolar era vista como algo mecânico, repetitivo, pautado na cópia e na leitura,

baseado na meritocracia, na qual cada criança teria que se esforçar para conseguir. Segundo os estudos de Vigotski (2000), a linguagem não se resume a uma técnica escrita desvinculada do contexto histórico-cultural, pois as significações que a criança faz são realizadas por meio de abstrações produzidas pela realidade sensível de cada criança, que não se desvinculam de suas práticas sociais.

Ao reduzir o aprendizado da língua ao domínio de uma técnica, sem a compreensão do processo de significação da palavra, desconsidera-se a historicidade da língua, bem como o acesso à participação na relação social viva estabelecida diariamente entre os falantes mais experientes quando ao uso dessa língua materna, com quem a criança tem convívio desde o nascimento.

Nesse sentido, Braggio (1992, p. 02) critica, em seus estudos sobre *a alfabetização*, as concepções ingênuas de métodos que se apresentam compostos de pacotes metodológicos prontos que valorizam a escrita fora de um contexto real de uso. Para ela, tal concepção refere-se a pacotes de alfabetização, com regras fechadas consideradas como condições *sine qua non* para a concretização do conhecimento. Tomando essa base conceitual descontextualizada e mecânica, assim como as realidades históricas e culturais, pode-se inferir que são negadas e apagadas todas as experiências comunicativas e relacionais desenvolvidas anteriormente à escola, distanciando as crianças do significado e das funções sociais da linguagem. Assim, as regras da língua ensinada em suas limitações revelam que,

Dificilmente pode-se afirmar que qualquer tipo de verdadeira aprendizagem da língua escrita ocorra quando se supõe que se aprende mecanicamente, decodificando as letras representativas dos fonemas, colocando-as juntas e verbalizando-as; que se deve aprender do mais fácil para o mais difícil; que se deve ler somente da esquerda para a direita; que se deve ler sempre ‘corretamente’ a despeito da variedade linguística; que se necessite aprender regras de soletração; que existam pré-requisitos para que se esteja ‘pronto’ para ler; que a escrita seja vista como mero reflexo da fala, sem função na sociedade; que a compreensão e o significado sejam fatores secundários no ato de ler (BRAGGIO, 1992, p. 12).

Por meio dessas considerações, a autora esclarece que o verdadeiro aprendizado da língua escrita não pode ser de forma mecânica, seguindo regras, por meio das quais as letras são tomadas de forma isolada; associadas à sonoridade; tomadas por unidades menores para depois juntá-las e verbalizá-las. O escrito como reflexo da fala sem função social, que siga um padrão direcional da esquerda para a direita e que tenha prontidão para ler; e a compreensão do que se lê e o seu significado como fator de segunda escala. Este esclarecimento parece descrever em detalhes as regras que embasam muitos processos considerados alfabetizadores, que excluem o ensino da linguagem enquanto prática social viva, dotada de significado.

Diante dessa concepção de aprendizagem, fiquei a pensar nas crianças que podem ter sido avaliadas pela escola e pela família como impossibilitadas de aprender, porque não conseguiram mostrar-se boas copiadoras. Ranquear os alunos melhores dos piores está baseada em uma lógica capitalista tradicional que tende a transferir para cada um a responsabilidade por sua aprendizagem, produzindo ao longo dos anos novas histórias de fracasso escolar.

Maria Helena Patto (1996) ressalta, em seu livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, como o fracasso escolar tem sido atribuído aos próprios alunos como se fossem os únicos responsáveis por sua não apropriação do conhecimento apresentado pela escola. “Amplia-se, assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais” (PATTO, 1996, p. 44). Essas justificativas para o não aprender relacionam-se, com prioridade, a questões familiares, biológicas, emocionais, deixando-se para segundo plano as questões relacionadas às condições que envolvem a relação de conhecimento. Essa forma de abordar a problemática da não aprendizagem e do fracasso escolar sem relacioná-los com os elementos que se articulam no ambiente educativo, pode distanciar-se das causas que envolvem as situações de não aprendizagem das crianças na escola.

A família, ao atribuir o não aprendizado de seus filhos às questões psicológicas, revela que a sociedade ainda tende a conceituar como limitados intelectualmente aqueles que não conseguem se enquadrar com prontidão às regras definidas pelo método alfabetizador mecânico adotado e desenvolvido nas relações de conhecimento estabelecidas na escola.

Patto (1996, p. 44) ressalta, ainda, em seus estudos como as crianças em situações de fracasso escolar vem sendo consideradas ao longo dos anos, dizendo que “se antes elas são decifradas com instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora [...] buscam no ambiente sócio familiar as causas dos desajustes infantis”. Os problemas relacionados a não aprendizagem passam a ser diretamente explicados a partir de condições externas à escola. Ao transferir para outros a culpa pela não apropriação do conhecimento sistematizado, a escola não se preocupa em rever as relações de conhecimento estabelecidas em seu interior.

O diálogo inicial na observação, relacionado às outras considerações realizadas pela professora na sala, parece mostrar que a escola acredita que a família e as crianças são as únicas responsáveis pela não aprendizagem da criança na escola. “Nesta perspectiva, 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. 365).

O autor destaca a divisão que existe com relação ao processo ensino-aprendizagem e a relação da não aprendizagem vinculada ao aluno. Ao professor cabe ensinar, mas aprender é obrigação do aluno, que se não aprende é por algum problema seu. Entender a criança como única responsável pela sua aprendizagem, porque a escola concebe a aprendizagem separada do ensino é negar a sua historicidade, a constituição de uma base de desenvolvimento, antes da escola, que começou a se constituir nas diferentes interações e nas relações que a criança veio tecendo com o seu meio e os outros sujeitos.

A permanência do pensamento que desatrela o ensino da aprendizagem, tanto por parte da escola, quanto por parte da família tende a se desdobrar em situações concretas, nas quais muitos ficarão em situação à margem do processo educativo escolarizado. Para Leite (2012, p. 361), a aprendizagem escolar “desempenha, portanto, um papel crucial na medida em que possibilita o processo de desenvolvimento”. Esse papel crucial se refere à possibilidade concreta que o professor e a sua atuação pode representar para o desenvolvimento do aluno.

Identificar que a criança está com dificuldade, mas não agir sobre ela, é apontar o problema e negar apoio. É, ainda, não reconhecer a importância da aprendizagem para a vida humana. É negar que a leitura e a escrita são práticas sociais, que podem ser objeto de exclusão e de segregação quando não ocorre a sua apropriação conforme o esperado.

A família e a professora, ao tecerem críticas ao desempenho linguístico da criança, à sua ausência de sucesso escolar, limitaram-se a apontar o problema, mas não pareceram conceber-se como partes importantes para ajudar a criança a avançar. Suas concepções de aprendizagem e suas posturas evidenciavam que o campo afetivo não se apresenta considerado por ambas as partes, o que se constitui em uma barreira que impede o envolvimento e a atuação sobre a referida situação discutida.

Diante das contribuições teóricas e da observação, é possível dizer que o não reconhecimento da afetividade nas relações de conhecimento pode não permitir transformações, que se fazem necessárias para a garantia da aprendizagem da criança. As formas como as relações de conhecimento são pensadas e apresentadas é que criam condições concretas ou não para o aprender, pois a afetividade nas situações de ensino é produtora de sentidos que levam em direção ao objeto trabalhado ou em outras direções. Nessa perspectiva, Falabelo (2005, p. 09) esclarece que “a afetividade atua sobre o processo de ensino – provoca uma dada configuração – e, poderia dizer, provisoriamente, que provoca mudanças no ambiente de sala de aula, estimulando, desestimulando o processo de prender”.

Quando se silencia o campo afetivo que envolve cada participante da interação, prioriza-se o intelectivo, padroniza-se o olhar, negando a subjetividade humana. Nesse contexto, os estudos de Tunes, Tacca e Bartholo Jr. (2005) mostram que pode haver um comprometimento da vida escolar da criança quando se apresenta um olhar coletivo para a turma, pois,

[...] a composição coletiva da turma, para a qual os professores acabam dirigindo-se quase que exclusivamente, chega a dificultar a vida escolar de algumas crianças. Sobre elas, às vezes bastaria uma atenção especial, um momento compartilhado, para que fossem entendidos aspectos de seu percurso de desenvolvimento, o que possibilitaria propor a ajuda necessária, instigando o próximo passo. (TUNES, TACCA E BARTHOLO JR., 2005. p. 696).

Para os autores, sem o olhar de atenção docente mais específico para cada criança, muitas podem se sentir excluídas dentro do processo educativo, fazendo com que o aluno o abandone ao longo do processo ou, ainda, permaneça nele, mas, com grandes possibilidades de estar acometido ao insucesso escolar, uma vez que o ato de padronização desmerece o individual, desconsiderando o nível de desenvolvimento, avanços e possibilidades de aprendizagem.

As considerações de Vigotski (2000), Braggio (1992), Patto (1996), Leite (2012), Falabelo (2005) e Tunes, Tacca e Bartholo Jr. (2005), diante da observação, deixam a compreensão de que a concepção de aprendizagem está vinculada ao campo do significado e do sentido constituído historicamente, fazendo com que ela seja concebida de forma específica para cada participante da relação de conhecimento, bem como para a família, podendo se assemelhar ou não em alguns aspectos durante as verbalizações, posturas e práticas de cada um deles e manifestando-se favorável ou não ao contexto educativo, à medida que tende a repercutir no resultado final do desempenho da aprendizagem dos alunos.

## 6.7 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DISCUSSÃO COM OS PAIS

Nesse recorte, busca-se a compreensão dos significados e dos sentidos da avaliação escolar, manifestados pela escola e pela família e sua repercussão no processo de ensino e aprendizagem.

Era sexta-feira. Havia 30 crianças na sala. Elas começaram a ser liberadas pela professora Matilde após o intervalo, por causa da reunião que haveria com os pais. A reunião fora convocada pela professora para discutir questões relativas à avaliação escolar e aos jogos

internos. A professora iniciou a reunião com a presença de dezessete mães e dois pais. Dezesseis pais não compareceram.

Antes de iniciar a reunião, a professora olhou na porta, no relógio, e de forma calma e soridente, explicou: – “*Convoquei vocês aqui, para falar das avaliações e dos jogos*”. [Pausa]. – “*Vocês sabem ..., quer dizer não sei se sabem, mas houve uma mudança na forma de avaliar as aprendizagens das crianças. Isso causou dificuldade, pra que nós, professores, atribuíssemos um conceito. Por isso, não pude avaliar todas as crianças*”.

Em seguida, pegando a ficha com os novos descritores a serem observados nas atividades desenvolvidas com as crianças, olhou e, em tom descontraído, falou aos pais: – “*Pra vocês verem como mudou. Em arte, como vou avaliar a estética na obra de arte, se as crianças não conhecem obra de arte? [Pausa] Nossa conteúdo programático da escola não inclui isso!*”. Ela sorriu e foi acompanhada pela maioria dos pais. Posteriormente, continuou: - “*Em ciências, como vou avaliar a ética nos conhecimentos científicos, se não estudamos a ética? Não tem nada no conteúdo de ciências relacionados a ela*”. E, novamente os sorrisos foram compartilhados.

Então, uma das mães disse: – “*Se a senhora não sabe, imagina nós*”. E, mais uma vez, todos sorriram com mais intensidade, quase gargalhando. A professora, com o papel dos descritores nas mãos, respondeu: – “*É, eu não sei mesmo como vou avaliar diante disso aqui*” [Mostrando o papel].

A avaliação, nesse primeiro momento, apresentou-se marcada por características de tradicionalismo, com atividade sem reflexões ou abertura para discutir a produção cultural e a ética na ciência. A abertura ao “novo”, às reflexões e às apreciações pareceu soar estranhamente à professora, levando-a a dizer que não sabia como avaliar. Não compreendia de que forma poderia fazer isso diante dos conteúdos que trabalhava. Os sorrisos da professora se apresentaram como único mecanismo diante da não compreensão e da indefinição de como proceder à situação apresentada.

Do mesmo modo, a concepção tradicional de avaliação também se fazia presente na visão dos pais, relacionando-a exclusivamente à nota e deixando sob a responsabilidade de quem era vista ainda como centro do processo e como detentora do conhecimento: a professora. Os sorrisos dos pais, evidenciados diante do impasse da avaliação, pareciam mostrar que havia pouca compreensão deles sobre as transformações que se apresentam no processo educacional, frente aos desafios do conhecimento e à forma de abordá-los.

Tanto a professora quanto os pais pareciam compreender que a avaliação tinha o sentido de quantificação, de medir o que foi ensinado em sala, objetivando gerar uma nota que, pela

exigência para os anos iniciais, se transformaria em conceito. Como partícipes de uma formação histórico-cultural com bases tradicionais, nem os pais nem a professora concebiam a avaliação enquanto um processo que considera os diferentes momentos da aprendizagem, reduzindo-a, na prática, à prova escrita e à nota (avaliação quantitativa).

Em seguida, a professora foi até a sua mesa, pegou os blocos de provas e os entregou aos pais, dizendo: – *“O que está aí em forma de nota não vai ficar, porque alguns alunos não fizeram uma boa prova, mas eu sei que foi só um momento e não dá pra avaliar considerando só essa nota. Vou ver como faço e falo pra vocês.”*. A professora não estava se referindo a todas as provas, mas, sim, à prova de matemática, na qual ela havia revelado para os alunos que todos haviam deixado em branco, sem resolver. Posteriormente, sem parecer ter outra atividade ou outro ponto a considerar como parte do processo avaliativo, a professora falou: – *“Vou ver como faço e falo para vocês”*.

Sem haver pergunta ou comentário dos pais, a professora retomou a palavra e abordou pontos referentes aos jogos da escola e à participação das crianças, uniformes para este evento, etc. Após esse momento, a professora finalizou a reunião, dizendo: – *“Então, a gente fica assim: vou verificar como vai ficar a avaliação e depois comunico para vocês”*. Alguns pais responderam: – *“Então tá”*. E, diante disso, os pais foram levantando e saindo. Contudo, a mãe de uma das crianças, antes de sair, perguntou: – *“Professora, o que aconteceu. A Luana está com dificuldade para aprender matemática!”*. A professora respondeu: – *“É bom ela fazer um reforço... Ah, mas, não vai ficar essa nota!”*. A mãe exclamou: – *“Ah sim. Tá bom, então... Tchau!”*. E foi embora.

A maioria dos pais parecia demonstrar que compreendiam a avaliação como resultado quantitativo de uma prova escrita, não associado à aprendizagem da criança, assim como desconheciam as alterações na forma de avaliar, haja vista que não conseguiam emitir qualquer opinião acerca do assunto. As experiências de avaliação escolar para a professora e para os pais eram objetivas e sem reflexão, não cabendo uma abordagem subjetiva diante dos conteúdos científicos e artísticos.

A reunião evidenciou, ainda, que à medida que a professora não demonstrou conhecimento ampliado sobre o processo avaliativo e não cobrou os resultados das notas das crianças aos pais, as notas/conceitos ficaram para ser dados depois, sem se ter a certeza que haveria correspondência ao que os descriptores orientavam e/ou com a própria aprendizagem das crianças.

As posturas dos pais, em relação ao desempenho das crianças, apontavam para a predominância de uma cultura de silenciamento e conformismo diante da negação do direito de

aprendizagem. Eles evidenciaram que delegavam somente à escola o poder educativo, de gerir a aprendizagem, definindo o que aprender, o quanto aprender e a nota a receber.

A única indagação feita pela mãe de Luana diante da resposta – “Ah, mas, não vai ficar essa nota!”, foi silenciada, evidenciando que não importava se haveria novo procedimento para abordar o objeto, nova oportunidade da criança agir sobre ele e aprender. Independe de qual seria a estratégia, parecia de antemão, que a criança seria bem avaliada e pontuada quantitativamente.

No formato de avaliação observado, a prática avaliativa limita-se a quantificar as respostas da prova escrita a partir de padrões exatos e pré-definidos. Leite (2012, p. 365), em seus estudos que aborda *o ato pedagógico*, ressalta que “a avaliação tradicional tem sido apontada como um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, pelo distanciamento afetivo entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdo”.

A autora destaca que a avaliação, como nota de prova, ao mesmo tempo que se distancia da relação aluno-objeto, aproxima-se do fracasso do processo de ensino-aprendizagem. Entende-se que o processo educativo precisa considerar a avaliação como elemento importante, que mostra parte do nível de compreensão da criança sobre o conhecimento sistematizado trabalhados em sala; apontando pontos que devem ser refletidos durante o novo planejamento de atividades, primeiramente no coletivo. “A política de avaliação de ensino não pode ser um tema puramente individual, a ser decidida pelo docente isoladamente, mas exige diretrizes comuns, discutidas e assumidas por toda a instituição” (LEITE, 2012, p. 365)

A política da avaliação deve ser decidida no coletivo da escola, frente às concepções de avaliação que embasarão as práticas docentes, consideradas a partir dos desafios que se apresentam na escola. Tomar essa decisão por uma concepção própria que não contempla o coletivo da escola pode destoar da concepção político-pedagógica geral da escola, em suas bases democráticas e igualitárias consoantes com os documentos legais que embasam a educação, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96.

A afirmativa da professora – “*Eu vou ver o que faço*”, pareceu mostrar que há uma certa autonomia docente para “gerenciar” a sala de aula, por um lado; e por outro, um distanciamento das discussões coletivas sobre as problemáticas que envolvem a escola. Compreende-se, ainda, que a metodologia adotada por cada professor deve estar em consonância com o coletivo da escola, tomando como base relações respeitosas e favoráveis ao movimento de apropriação de conhecimento. Entretanto, se a escola tiver inúmeros discursos e gerenciamentos em seu interior, poderá também diversificar os objetivos individuais, diferenciando-se do objetivo geral

da escola, descrito em seu projeto pedagógico, podendo apresentar perdas no quesito qualidade das relações.

Quando Luckesi (1984) escreveu sobre *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo*, propôs o conceito de *avaliação diagnóstica*, reconhecendo que, em uma sociedade democrática, os resultados do processo de avaliação devem sempre ser refletidos a partir da aprendizagem do aluno. Essa avaliação altera a lógica tradicional ao possibilitar a revisão das condições de ensino em sua inter-relação ensino e aprendizagem. A avaliação no molde diagnóstico, toma como parâmetro a aprendizagem do aluno, revendo a relação entre o ensino e aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem, ao não promover um retorno ao tipo de relação de conhecimento estabelecida, de modo a fazer uma retrospectiva aos passos desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem, está longe de ser a favor da aprendizagem da criança e do sucesso escolar. Para Vigotski (2004, p. 76), “o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber”. O que não se experimentou, não se constituiu envolvimento, não representou uma ação sobre o objeto nem a apreensão dele, não pode ser considerado saber, aprendizado.

A partir de Vigotski (2004), Leite (2012) e Luckesi (1984), fica a compreensão de que a relevância do trabalho da escola e de seus agentes está na tarefa de tornar acessível o conhecimento sistematizado enquanto significado cultural, possibilitando o acesso aos diferentes objetos no decorrer do processo de escolarização por meio de interações diárias. Nesse contexto, a avaliação e a aprendizagem devem ser concebidas enquanto processos interligados, na qual a primeira dá suporte e se reflete na apresentação da segunda ou aponta a distância que ela se encontra.

Avaliar não se resume a definir uma nota, apresenta-se como um processo que verifica se a forma de ensinar levou ao aprendizado e ao que foi ou não apreendido. Além disso, dá abertura ao diálogo e ao movimento interativo que concebe o pensar e o sentir humano enquanto processos subjetivos complementares. A avaliação deve estar voltada para o coletivo, mas a partir de sua individualidade, constitui-se como importante ponto de reflexão sobre a relação de conhecimento e mobiliza à ação pedagógica de forma pontual em busca da garantia da apropriação dos objetos e da concretização dos objetivos da aprendizagem.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria Histórico-cultural em Vigotski aponta como ele concebia o campo afetivo em suas emoções e afetos, no contexto da formação das funções psicológicas superiores e do desenvolvimento humano. As pesquisas sobre a afetividade em sala de aula, com esta base conceitual, trazem reflexões e considerações sobre como afetivo e cognitivo vieram sendo apresentados nas relações que envolvem o conhecimento. Esses suportes teóricos, frente às observações das dinâmicas interativas em sala de aula realizadas durante a presente pesquisa, constituíram-se como referenciais interligados e em constante interlocução, que buscaram refletir e analisar como o campo afetivo vem se interligando ao cognitivo, evidenciando marcas nas relações estabelecidas, que se repercutem na aprendizagem das crianças do 3º ano.

No percurso dessa interlocução, cabe pontuar que emoção, afeto, sentimento e afetividade não se desprenderam da história do homem, da sua aprendizagem, das interações que ele realizou, mediados pelo outro e pelos objetos do meio. As reflexões partiram da compreensão de que é dentro do processo histórico-cultural que o homem vai constituindo o seu aprendizado, a sua subjetividade, a consciência de si e do mundo. As interações que ele faz, a partir do campo dos sentidos, vão provocando afetos de apropriações ou de distanciamento do meio e de seus objetos. O campo afetivo produz sentidos às interações ocorridas e aos objetos do conhecimento, definindo o que é relevante ou não.

A vida emocional como parte da vida psíquica se encarrega de dar sentido a tudo o que se apresenta no percurso das interações humanas, atribuindo sabor, alegria, cor e prazer ou, ainda, amargura, tristeza, fosco e desprazer. As manifestações de interesse, atenção, aproximação e participação observadas nas dinâmicas interativas da sala de aula do 3º ano da “Escola Movimento”, bem como a fuga, a raiva e o silenciamento ali presentes, evidenciaram-se resultantes da apreciação que foi feita por cada participante em suas trocas afetivas. Vigotski (1994), em sua perspectiva teórica, destaca que o processo de constituição e de desenvolvimento da nossa vida psíquica envolve relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, não devendo ser consideradas como se fossem trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual.

As relações sociais e, em particular, as de conhecimento realizadas na escola demonstram ir além da ótica da intelectualidade, pois somente por este campo não se consegue abranger o movimento emocional afetivo em sua diversidade manifestada em cada interação. Compreende-se que é na interligação da vida psíquica com a vida emocional, que se vislumbra a possibilidade de se compreender com riqueza de detalhes o que o homem pensa e sente em

cada interação que ele estabelece ao longo da sua vida social, bem como o contexto e o porquê da aproximação do objeto e sua aprendizagem em determinados momentos e em outros não.

A partir dessa visão de interligação, foi possível ir a campo, com alguns questionamentos pré-definidos, que logo se somaram a outros, à medida que se mergulhava na dinâmica interativa observada. Os episódios observados e narrados, ao mesmo tempo que apresentaram pontos importantes da relação instaurada em sala, permitiram reflexões e análises, que evidenciavam, nas dinâmicas interativas por meio da linguagem verbal, não-verbal, gestos e expressões como se refletiam os sentidos e os significados dos acontecimentos.

A linguagem presente nas interações, em sua forma de falar e o conteúdo falado, apresentava marcas da subjetividade humana, que produziam sentidos em alguns momentos mobilizadores em direção ao objeto trabalhado e em outros não, evidenciando que ela apresentava influência na relação professor-aluno-objeto. Por outro lado, os gestos, as expressões e o silêncio também faziam parte da linguagem da sala, que revelavam os sentidos atribuídos àquela relação e ao objeto trabalhado.

Com isso, as observações evidenciaram que emoção, afeto e afetividade permeiam toda a relação humana não tendo como separá-los no contexto das relações de conhecimento. Esses termos não são nomenclaturas que entram em sala de aula por modismo ou quando a relação está se fragilizando. São elementos partícipes da vida humana, que se fazem presentes no percurso de sua respectiva formação, ganhando extrema importância pelas marcas afetivas provocadas no caminho de acesso ao objeto do conhecimento. Compreende-se que o afetivo não é um elemento externo que se traz ou não para as interações; é um produto dela, resultado da produção de sentido provocado a partir da intersubjetividade dos sujeitos.

No percurso da observação, se constatou que o campo afetivo foi se revelando aberto, flexível, passível de transformação, inserido em um movimento interativo, no qual tudo se interligava, revelando que a relação de conhecimento, se apresentava como um processo dinâmico afeto-intelectivo, que poderia culminar no ato de aprender ou não aprender, querer fazer ou não fazer, movimentar o pensar e tomar para si o objeto ou não.

As interações e as relações estabelecidas que foram observadas naquele contexto escolar, marcadas, inúmeras vezes, por uma interação não-dialógica, foram constituídas em diálogo com as ponderações apresentadas por Vigotski, em que destaca que quando os interlocutores da relação não se compreendem em seus significados, sentidos, objetivos e até mesmo diante do objeto trabalhado, a interação tende a se apresentar fragilizada, com um objeto indecifrável e irreconhecível para os alunos, desencadeando-se a exclusão da possibilidade de seus avanços quanto à aprendizagem.

A ausência de sintonia, de diálogo e de abertura para os interesses e para as necessidades do outro foram representadas por meio de interações confusas, sem manifestações de interesse ou com amostras de novos ganhos cognitivos. Essa compreensão sobre a falta de sintonia nos objetivos e no trabalho com o objeto do conhecimento é também abordada nos estudos de Vigotski (2001) quando ele alerta que não é apenas os surdos que não conseguem se compreender. Isso acontece também com quaisquer duas pessoas que dão significados diferentes à mesma palavra ou que defendem pontos de vistas diferentes. A significância leva à determinada compreensão, que pode ou não ser comum aos sujeitos em virtude do percurso histórico-cultural de cada um.

No contexto das relações de conhecimento, a forma de abordar o objeto, de se relacionar com ele e de interagir com os outros envolve os significados que o referido objeto e a relação estabelecida possuem. Por parte de quem organiza a aula, este significado não é desvinculado de uma concepção de ensino, aprendizagem, educação e homem, bem como, por parte do aluno, não está desvinculado de toda a sua experiência fora e dentro da escola, ou seja, do seu campo social. A abordagem do objeto de forma mecânica, repetitiva, fragmentada, descontextualizada do uso e da função social evidencia a presença marcante de uma concepção de ensino tradicional, na qual a organização do trabalho educativo apresenta-se direcionado exclusivamente para o campo intelectivo.

As interações marcadas por ameaças, segregações e punições evidenciam a negação da dimensão afetiva, o silenciamento dos interesses, a historicidade e as necessidades de cada aluno. A leitura da forma de conceber o homem e sua aprendizagem pode ser feita a partir da organização espacial, dos recursos selecionados, das estratégias utilizadas, das atividades propostas, das posturas adotadas e das finalidades pedagógicas explícitas e implícitas.

Na abordagem que segregava, silencia, ameaça e pune não há espaço para interações afetivas favoráveis ao exercício do aprender e do evoluir. O ambiente social educativo e as interações que nele se estabelecem, constituindo as relações de conhecimento apresentam um conjunto de elementos que são alvo de apreciações, que podem promover ou não autorregulações internas. Nesse contexto, tudo se apresenta interligado, afetando e repercutindo no processo educativo e no seu resultado.

Pela capacidade que o objeto e tudo o que o rodeia têm de impactar nas interações, o ato de planejar e de organizar as atividades de ensino, assim como, todo o trabalho desenvolvido, constituem-se em momento de decisão com opções previamente definidas, que precisam levar em conta as consequências dessas interações, frente à objetividade do trabalho. Diante dessa capacidade afetiva, é preciso considerar a forma como o objeto a ser trabalhado vai se apresentar

emocionalmente ao outro, pois viabiliza-se como uma forma concreta para tornar essa experiência mais envolvente, marcante e duradoura. Compreende-se que a motivação deve ser pensada não só a partir de quem planeja o trabalho com o objeto, mas de todos os sujeitos que serão participantes das interações.

Em outras palavras, no contexto do planejamento, da organização e do desenvolvimento do trabalho com o objeto, tanto o objeto como as condições ambientais, materiais (estéticas e visuais) e éticas apresentam-se repletos de possibilidades de afetar, que vão repercutir no resultado do que está sendo trabalhado.

As dinâmicas interativas observadas permitem a compreensão de que no percurso do trabalho com o objeto do conhecimento tudo pode afetar, tanto o que se relaciona diretamente com o objeto, tais como: as atividades, os procedimentos, os recursos, a metodologia e a avaliação, quanto o que está no seu entorno como as posturas, as relações intersubjetivas, as condições ambientais e os materiais. As produções de afetos que vão ocorrendo e se manifestando na relação repercutem-se no todo do processo educacional. Essas marcas na relação do conhecimento, ao evidenciarem que no contexto das interações professor-aluno-objeto tudo é interligado e impactante, apontam para a impossibilidade de considerar o objeto desvinculado de tudo o que se relaciona a ele e da sua repercução na aprendizagem.

As observações apontam, ainda, para a compreensão de que no processo de produção de sentido, no movimento interativo na sala de aula, mesmo que o objeto de conhecimento trabalhado já se faça presente na relação social do aluno antes da escola, a abordagem metodológica para explorá-lo como conteúdo sistematizado pela escola pode transformá-lo em um objeto familiar, na qual se faz a aproximação com o seu uso e à sua função social ou estranho, incompreensível, desinteressante e inacessível para o aluno.

Tais considerações parecem ser melhor exemplificadas em campo, nos momentos de leitura e escrita, nos quais a criança, diante da não significação e do não sentido atribuído ao objeto se apresentou na condição de presente-ausente utilizando-se ainda de estratégias como leitura “faz de conta” para não ser punida ou excluída daquele processo social educativo.

A estratégia da leitura “faz de conta” juntamente com outras de silenciamento e condutas reativas utilizadas por algumas crianças nas interações pareceram não se constituírem como possibilidades concretas de participação em todas as interações nem, tampouco, provocativas de grandes transformações, pois além de não garantirem a aprendizagem do objeto, estão limitadas de movimento, quer pela hierarquização de papéis dos sujeitos ou pela constituição de uma relação de dependência que tende a ocorrer da criança para com o adulto.

Esses modelos de relações hierarquizadas, com a valorização dos aspectos da quantificação, da repetição, da memorização e da mecanização do objeto presentes ao longo dos anos no processo de escolarização, foram transformando as relações de conhecimento em algo desestimulante, desinteressante, sem provocações de desejo, sem impulso ou atração, ignorando a riqueza subjetiva que poderia ser explorada na dinâmica interativa da sala de aula.

Nesse sentido, essas dinâmicas interativas parecem apontar para a necessidade de se compreender e se ater para a dimensão afetiva, a partir das individualidades de cada sujeito. Faz-se necessária a adoção de estratégias diversas, maior abertura ao diálogo, a constituição de relações baseadas em respeito e confiança, a ligação do objeto com o uso e as práticas sociais, a interligação de tudo o que se relaciona ao objeto e à consideração dos impactos afetivos na repercussão da aprendizagem.

As interações marcadas por mediações, nas quais há respeito às individualidades subjetivas, acompanhamento, apoio, disponibilidade, compreensão do aprender como processo intelectivo e afetivo se apresentam pontualmente mais favorecedoras do movimento em direção ao aprendizado do que aquilo que se aplica em situação oposta.

Compreende-se que a evolução do pensamento, a possibilidade de generalização dos conceitos se dá nas dinâmicas interativas qualitativas. A quantificação de atividades, o mero contato com o objeto e o ato de falar como estratégia para o gostar, o fazer e o aprender das crianças parecem fazer parte de uma concepção tradicional, da qual não se observa o efeito esperado, ao não dar conta de provocar a atenção para o objeto nem, tampouco, o salto qualitativo e a evolução.

O movimento entre as zonas do conhecimento parece se apresentar ligado às condições relacionais marcadas pela qualidade na linguagem utilizada, no planejamento e na organização do trabalho com o objeto, na disposição do ambiente, no desenvolvimento das atividades, em sua forma de falar, acompanhar, corrigir, intervir e avaliar.

As observações mostram que todas as áreas de conhecimento apresentam marcas afetivas, que se ligam ao intelectivo e aos resultados do aprendizado. Cada área e seu conjunto de objetos apresentam-se, ainda, interligadas e complementares dentro do processo de formação. Mesmo que cada uma tenha as suas especificidades e objetividade atuam também na base comum, ao se direcionar para o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico. A relação entre as áreas é de complementariedade. Elas não fazem parte de um processo estanque e sim de um processo mais amplo, que envolve a formação das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento humano. Vigotski (2001) destacava que o ensino de uma determinada matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos confins dessa

matéria específica, evidenciando que de forma vinculada, as áreas do saber fazem parte do todo do conhecimento cultural sistematizado, não sendo possível considerá-las de forma desvinculada nem, tampouco, as dimensões humanas, porque sem elas o homem não seria contemplado em sua totalidade.

A escola enquanto ambiente social educativo, no qual aluno e professor estabelecem relações sociais em torno de determinados conhecimentos, com fins de aprendizados e desenvolvimento humano tem uma relevância social incontestável. Vigotski (2001), em seus estudos, propôs-se a defender o papel da escola e do aprendizado escolar no processo de desenvolvimento humano. Dessa forma, teceu críticas à velha pedagogia, em sua concepção fragmentada, mecânica e desatualizada. A partir de seus estudos, foi possível a compreensão de que o aprendizado e o desenvolvimento humano são resultados do que afetou e significou durante o percurso feito pelo sujeito, desde o nascimento.

Esse conjunto de aprendizado, que se constitui historicamente, marca o nível real de desenvolvimento humano, do qual devem partir as relações professor-aluno-objeto, rumo à ampliação dos conceitos e das generalizações. Compreende-se que se a base real for o ponto de partida do trabalho pedagógico, é possível haver o impulso em direção às outras aquisições, traduzido por movimentos afetivos de atenção, prazer e envolvimento. Esse campo afetivo, ao mobilizar-se em direção ao desenvolvimento intelectivo, também evolui junto com ele, pois, em Vigotski (2001), comprehende-se que, à medida que o pensamento se desenvolve, igualmente se dá o desenvolvimento dos afetos, pois o pensamento tem base afetivo-volitiva, que não se desvincula historicamente no processo de desenvolvimento humano.

As interações parecem apontar para o desenvolvimento afetivo-intelectivo paralelo, quando parte do que a criança sabe e conhece – seu desenvolvimento real – respeita as suas estratégias de ação, de interação com o outro, com o objeto do conhecimento, com o seu sentimento diante da forma como está sendo apresentado o referido objeto. O movimento emocional afetivo se apresenta paralelo ao de formação/ampliação de conceito. A ligação afetivo-intelectivo, nas relações de conhecimento, apresenta-se como condição concreta, eficaz para quem espera na dinâmica interativa atrair, seduzir, despertar a atenção e o interesse, encantar e propiciar movimentos de aprendizagem mais ampliados.

Diante disso, a observação possibilitou a compreensão de que no interior das dinâmicas interativas, nas quais o objeto se apresenta familiar ao aluno, ocorre maior envolvimento emocional afetivo, mesmo diante de condições adversas. A emoção provocada pelos afetos, advindos da interação com tais características pode encantar, agradar, provocar para si, manifestar-se favorável à aprendizagem, mesmo na adversidade.

A observação também evidenciou que a abertura para as manifestações e para o desenvolvimento das emoções e do intelectivo parecem ser possíveis tanto na entrada da criança na escola quanto no início de cada dia de aula pelas possibilidades de interações e de aquisições afetivas e intelectivas que se constituem em cada novo momento interativo. Contudo, esses mesmos espaços de abertura, quando não se configuram como tal, podem fechar as possibilidades de avanço na relação intersubjetiva e, consequentemente, na aprendizagem. As interações professor-aluno-objeto só se apresentam a favor da aprendizagem e do desenvolvimento humano, quando os seus participantes se interligam em movimentos conectados, nos quais todos se reconhecem, aceitam-se, respeitam-se e apoiam-se mutuamente durante todo o processo. O afetivo nas relações de conhecimento pode ampliar a relação e as conexões entre os participantes e o objeto.

Se as relações de conhecimento, nas quais são colocadas em destaque características preferenciais acerca do modelo de aluno, graus comparativos de aprendizado e de desenvolvimento, olhar de inferiorização, desigualdades na forma de corrigir e de avaliar a subjetividade humana, a mensuração entre sabe e quem não sabe, entre quem pode ou não participar das diferentes atividades propostas, podem transformar as interações diárias em espaços contínuos de produção de segregação, de fracasso escolar, do não aprendizado, de exclusão humana, da ineficiência pedagógica, de disfunção educativa da escola e de seus agentes. De outra forma, as relações que integram o campo afetivo ao intelectivo representam um ambiente fértil e mobilizador para o aprendizado e para desenvolvimento humano.

Diante de tudo o que se pode evidenciar a partir da observação, surge a seguinte indagação: Até quando é possível ignorar que nas interações entre professor-aluno-objeto os sentidos e os significados marcam as relações de conhecimento e de repercussões no resultado da aprendizagem? Faz-se urgente e necessário o rompimento com as concepções de ensino e aprendizagem que aprisionam a dimensão humana afetiva, enquadrando o ser humano dentro do campo meramente intelectivo; que continuam a condicionar a criança a uma “coreografia de aprisionamento” à lousa, pelo quantitativo de atividades copiadas; que levam à realização de atividades sacrificantes, sem sentido e sem significado pedagógico para garantir a participação em outras atividades que lhe são agradáveis.

Igual atitude se estende às concepções que levam à adoção de estratégias de “faz de conta” para continuarem aceitas no processo; que silenciam pensamentos, possibilidades de ação e elaborações frente ao objeto; que julgam como incapazes, inferiores e até doentes, pela não compreensão da forma como o objeto é apresentado; que promovem choro e desistência diante do fracasso e da humilhação; que provocam silenciamento diante das segregações, da

ausência de apoio e punições; que os levam à retirada do processo de interação e de aprendizagem diante da constatação do insucesso; que promovem a exclusão; que provocam desejos de reagir, de rebelar-se, mesmo que depois sejam silenciadas; que levam a sorrisos, mesmo diante da negação das necessidades, do fracasso e da exposição moral; que julgam e sentenciam aquele que consegue aprender e aquele que não consegue aprender nos limites da sala; que ignoram o sentimento e os direitos da criança; que negam atenção às suas necessidades e interesses; fingem que “inclui” excluindo de fato.

A escola, baseada nos princípios da teoria histórico-cultural, a partir de uma perspectiva pedagógica dialética, que busca nas contradições do subjetivo-objetivo, pode romper com a lógica excludente e aprisionadora do sentimento humano, tornando a relação de conhecimento (tri) lateralmente ativa, na qual aluno-professor-ambiente educativo constituem-se interligados, integrados, co-partícipes no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. A escola e seus agentes precisam ser capazes de fazer a leitura concreta das relações de conhecimento, que vêm se constituindo nas escolas, refletindo também em torno de seus resultados. Construir um paradigma educacional, na perspectiva dialética, não é apenas uma necessidade ou mera defesa de um paradigma, mas uma possibilidade concreta de (re) construir relações de conhecimento, com base no diálogo, na interlocução, na visão de totalidade humana, na compreensão do ser humano enquanto personalidade consciente que constitui a sua identidade nas relações.

Diante desse aspecto, não se pode deixar de questionar as bases pedagógicas que regem as práticas docentes nem, tampouco, deixar de ressaltar a importância da formação continuada pela constituição de espaço de reflexões mais aprofundadas sobre as concepções de educação, homem, ensino-aprendizagem e avaliação e das relações que emanam a partir das diferentes concepções. O professor (a) precisa ter uma formação inicial e continuada sólida, com espaços para pesquisa e estudo. Não obstante, na escola, faz-se necessário boas condições e recursos, pois o ambiente social educativo reflete o seu processo educativo, a partir do conjunto de sua organização.

Compreender que a escola é um ambiente social educativo, com uma função social específica, que se cumpre pelas e nas relações; que a dimensão afetiva é parte da vida psíquica, que se desenvolve historicamente, constituindo a identidade e a formação da personalidade consciente, pode não se constituir como novidade, mas vem reforçar o convite/apelo para que se lance um olhar mais atento para o ser humano em suas relações de conhecimento, em direção às perspectivas de qualidade das relações e do processo ensino-aprendizagem como um todo. O apelo/convite apresenta-se, por um lado, pela urgência de rompimento com os modelos

educacionais tradicionais, que vigoram a muito tempo, seguindo uma trajetória excludente e produtora do fracasso escolar, e, por outro, pela possibilidade concreta que as relações dialógicas e a abertura ao campo afetivo apresentam nas constituições de modelos educativos mais humanizados e inclusivos em todos os seus aspectos, garantindo o intercâmbio ativo do sujeito com o mundo cultural, no qual ele está inserido.

A escola detém o *status* legitimado historicamente de desenvolver modalidades de pensamento bem específicas, tendo um papel diferente e insubstituível na apropriação da experiência culturalmente acumulada. Em sua função social, ela tem o compromisso de tornar acessível os diferentes conhecimentos que foram formalmente organizados, e, ainda, de dar abertura à ampliação dos conceitos, a partir de um processo de significação cultural, diversificação de experiências, com interações que permitam a evolução e o desenvolvimento humano em seus aspectos emocionais, afetivos e intelectivos.

A leitura das relações de conhecimento que se estabelecem na escola pode ser realizada por especialistas, diretores, professores, diferentes agentes da educação, com a finalidade de compreensão, reflexão e, quando necessária, de ressignificação das relações de conhecimento estabelecidas na escola, permitindo avaliar até que ponto tais relações refletem o cumprimento da função social da escola na perspectiva de formação humana.

Vigotski (1978), (1994), (2000), (2001), (2004), Falabelo (2005), Tassoni (2008), Leite (2012), Almeida (2004), Fontana (1997), (2005), Braggio (1992), Patto (1996), Tunes, Tacca e Bartholo Jr. (2005), Oliveira (1992), Pino (mimeo), (2000) e Padinha (2011), em seus respectivos estudos, permitem a reflexão sobre a importância da escola, dos diferentes conhecimentos que ela trabalha, das mediações que ocorrem em seu interior, que se traduzem pelas formas de se relacionar, afetar, marcar e constituir aprendizado e desenvolvimento humano, considerando todos os aspectos da diversidade histórica humana e o desenvolvimento em sua totalidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção em sala de aula.** 4<sup>a</sup> ed. Coleção Papirus educação. São Paulo: Papirus, 2004.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização:** da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CORTELLA, Mario Sérgio. **Não nascemos prontos!:** Provocações filosóficas. 19<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- FALABELO, Raimundo Nonato de O. **A indissolúvel inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos.** Tese (Doutorado), 166 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Piracicaba, São Paulo, 2005.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Mediação pedagógica na sala de aula.** 4<sup>a</sup> ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa [on-line], n. 116, p. 21-39, 2002. ISSN 0100-1574. Disponível em: <[http://scielo-log.bireme.br/scielolob/scielolob.php?script=sci\\_statart&lng=pt&pid=0100-1574&app=scilo&server=www.scielo.br&dti=20040101](http://scielo-log.bireme.br/scielolob/scielolob.php?script=sci_statart&lng=pt&pid=0100-1574&app=scilo&server=www.scielo.br&dti=20040101)>. Acesso: 27 out. 2016.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **A afetividade nas práticas pedagógicas.** Temas em psicologia. Campinas. SP. Vol. 20, nº 2 – 355- 368. 2012. ISSN 1413-389X. **SciELO -** Scientific Electronic Library Online.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, consciencia y personalidade.** Buenos Aires: Ciências Del Hombre, 1978.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação educacional escolar:** para além do autoritarismo In: Tecnologia Educacional, nº 13. Rio de Janeiro: ABT, nº 13, nov./dez., 1984. P. 61-65
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas.** Editora EPU pedagógica. 1986.
- LURIA, A. R. **Uno Sguardo sul passato: considerazioni retrospettive sulla vita di uno psicologo sovietico.** Firenze: Giunti Barbèra, 1983.
- MELLO, Guiomar Namo de. **Magistério de primeiro Grau:** da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

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.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto.** In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político pedagógico da escola. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo. 1996 (Biblioteca de psicologia e psicanálise) vol. 6.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa. Análises de traduções de Lev Semionovicht Vigotski no Brasil:** Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado), 295 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: [https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA\\_PRESTES - TESE.pdf?1462533012](https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES - TESE.pdf?1462533012).

PRESTES, Zoia and TUNES, Elizabeth. **A trajetória de obras de Vigotski:** um longo percurso até os originais. Estudos psicológicos. (Campinas) [online]. 2012, vol.29, n.3. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2012000300003&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2012000300003&script=sci_abstract&tlang=pt).

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.

\_\_\_\_\_. **Afetividade e vida de relação.** Campinas: Faculdade de educação. Universidade estadual de campina. (Texto mimeografado)

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A dinâmica interativa na sala de aula:** as manifestações afetivas no processo de escolarização. Tese (Doutorado). 295 f. Faculdade de Educação. Universidade de Campinas. 2008. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000229&pid=S0102...lNg...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000229&pid=S0102...lNg...)

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen. V. R. & BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. **O professor e o ato de ensinar.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

VAN DER VEER, Rene & VALSINER, Jaan. **Vygotsky:** uma síntese. Trad.: Cecilia C. Bartalotti. São Paulo: edições Loyola, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.** Edited by: Michael Cole. Vera John-Steiner. Sylvia Scribner. Ellen Souberman. Cambridge, Massachusetts. London, England, 1978.

\_\_\_\_\_. **Método de investigación.** Em: *Obras escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1993.

- \_\_\_\_\_. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Fundamentos da Defectología.** *Obras completas tomo cinco.* (Del Carmen Ponce Fernández Trad.) Playa-Habana: editorial Pueblo y Educación, 1995.
- \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Psicología concreta do homem.** Educação & Sociedade, n° 21, p. 23-44, 2000b.
- \_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Psicología Pedagógica.** 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Teoría de las emociones:** estudio histórico-psicológico. (J. Viaplana, Trad). Madrid: Ediciones Akal, 2004b.
- \_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** Livro para professores. Tradução: Prestes, Zoia. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Sobre os sistemas psicológicos.** *Obras escogidas I: El significado histórico de la crisis de la psicología* (pp. 71-93). Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2013.

## APÊNDICE

### PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DE CAMPO

- ✓ 20/01/2017- Primeiro contato com a gestão da escola
- ✓ 01/03/2017 - Solicitação de permissão da escola e o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa.
- ✓ 02/03/2017 – Início da observação participante
- ✓ 02/03 a 29/11/2017 – Seleção e análise dos recortes observados
- ✓ 25/09/2017 – Início da construção das narrativas no texto
- ✓ 30/11/2017 – Finalização das observações em sala.



**Universidade federal do Pará  
Campus Universitário do Tocantins- CUNTINS/ Cametá  
Programa de pós-graduação em Educação e Cultura**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**AOS CUIDADOS DA:  
DIRETORA:**

Estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado intitulada “O AFETIVO NAS RELAÇÕES DE CONHECIMENTO: REPERCUSSÕES NAS DINÂMICAS INTERATIVAS NA SALA DE AULA”, sob orientação do Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar como o afetivo, enquanto campo sentido, manifestado nas dinâmicas interativas entre professor-aluno-objeto, marca as relações de conhecimento e se repercute no contexto do aprendizado dos alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Com este propósito busca-se refletir sobre os aspectos relacionais do processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola e sua repercussão no aprendizado dos alunos, afim de identificar pontos de fortalecimento de vínculos, bem como seu oposto, no intuito de aprofundamento nos estudos do campo afetivo e intelectivo em sua interligação. Os episódios interativos serão observados e posteriormente analisados à luz da Teoria Histórico-cultural, de desenvolvimento humano, desenvolvida por Lev Semenovitch Vigotski e com o aporte em outras pesquisas, sobre a dinâmica de sala de aula, que tem como base a referida abordagem teórica.

Para o desenvolvimento do presente estudo, optou-se por uma metodologia de pesquisa participante, na qual a pesquisadora participará das dinâmicas interativas, ocorridas entre professora e alunos, no período de março a novembro do ano de 2017. Dessa maneira, conta-se com o apoio da escola, de seus professores e alunos de modo a permitir o acesso e a permanecia da pesquisadora durante o período da pesquisa. Fica assegurado o direito de solicitar qualquer esclarecimento sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive ser interrompida durante seu percurso. Em caso de desconforto, com a presença da pesquisadora na sala ou na escola, este poderá ser apresentado a qualquer momento.

A participação da escola, de seus professores e alunos é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno pode entrar em contato com a pesquisadora, através do e-mail [edna.cameta@hotmail.com](mailto:edna.cameta@hotmail.com).

As informações coletadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Não se pretende realizar entrevistas, gravações de áudio ou registros de imagens, que envolvam os sujeitos da pesquisa e, nem utilizar seus respectivos nomes na apresentação dos recortes observados. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto, de modo que não será possível a identificação dos sujeitos participantes.

A presente autorização abrange o uso do estudo, tanto em mídia impressa como também em mídia eletrônica. Ela abrange também divulgação científica de pesquisas e relatórios, sem qualquer ônus. As informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizadas apenas para fins pedagógicos e científicos.

No mesmo sentido, a escola se compromete a zelar pelos dados colhidos por meio da observação e a citar a fonte, todas as vezes que fizer uso dos resultados da pesquisa, seja na atualização/ressignificação do Projeto Político Pedagógico, na produção de planos de aula e/ou de materiais didáticos, na construção de artigos científicos ou em qualquer outro documento.

#### CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, abaixo assinado (a), (DIRETORA DESTA INSTITUIÇÃO), concordo com a observação participativa na sala de aula do 3º ano A e B, para fins de análises no projeto de pesquisa: “O AFETIVO NAS RELAÇÕES DE CONHECIMENTO: REPERCUSSÕES NAS DINÂMICAS INTERATIVAS NA SALA DE AULA”, tendo sido devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre os propósitos deste estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade das informações por ele fornecidas.

Foi-me garantido que a participação é voluntária e que poderei retirar meu consentimento a qualquer tempo, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem penalidades ou prejuízos para a minha pessoa.

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizo na escola os professores e alunos do 3º ano a participarem. Para tanto, assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes.

Cametá – Pará, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

Nome do/a diretor /a da escola

Nome do/a pesquisador/a