

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*Eu já tirei nota boa, mas eu também tiro nota ruim:*

O ALUNO DE BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR E  
A ELABORAÇÃO DE SENTIDOS SOBRE SI

VALÉRIA BRAIDOTTI

PIRACICABA, SP

2010

*Eu já tirei nota boa, mas eu também tiro nota ruim:*

**O ALUNO DE BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR E  
A ELABORAÇÃO DE SENTIDOS SOBRE SI**

**VALÉRIA BRAIDOTTI**

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA NAZARÉ DA CRUZ**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**PIRACICABA, SP**

**2010**

## *Banca Examinadora*

Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz – UNIMEP (orientadora)

Profa. Dra. Maria de Fátima Carvalho - UNIFESP

Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro – UNIMEP

Profa. Dra. Nilce Maria Altenfelder de Arruda Campos – UNIMEP

# Agradecimentos

Quando rememoro o caminho trilhado desde o ingresso no curso de mestrado até este momento em que finalizo o trabalho, e já sinto o coração bater mais forte pela visão antecipada da tão sonhada defesa, muitas são as histórias que me vêm à mente: os dizeres, os silêncios, os olhares carregados de palavras, as alegrias, as decepções, as dores, as conquistas, os medos, novos conceitos, certezas - há tempos solidificadas - sendo desfeitas como um dente-de-leão ao vento enquanto novas leituras e discussões iam lançando luz sobre outros fundamentos teóricos. Luz que, confesso, muitas vezes me cegou – era demais pra mim. Ainda é.

Relembrar cada um destes encontros com o Outro e comigo mesma é como observar os detalhes de uma peça tecida em tricô, onde fios de diferentes matérias, texturas, cores e formas se entrelaçam, formando uma nova e única trama. Em cada um destes fios e entrelaçamentos posso reconhecer pessoas sem as quais eu jamais seria quem sou agora, sem as quais eu jamais teria chegado até aqui.

Minha sincera gratidão a cada um de vocês.

*Adriana*, minha filha amada! Obrigada por cada vez que reclamou da minha falta. Talvez você nunca saiba o quanto me fez sentir amada e o quanto isto me fortaleceu para o enfrentamento desta caminhada e da vida. Obrigada por me amar na ausência.

*Bebeto*, meu exemplo de força, equilíbrio e fé! Cada vez que parecia impossível prosseguir, a lembrança do seu ânimo, coragem e sorriso,

apesar das circunstâncias mais adversas, foi o que me impediu de desistir. Obrigada por me ensinar o caráter de Cristo através das suas escolhas diárias.

*Priscila*, minha luz! Obrigada por ter sido sempre fonte de alegria, compreensão, apoio, suporte, e por me ensinar a colocar os problemas num embrulho, entregá-lo para Jesus, descansar e confiar. Obrigada por cuidar de mim e por prometer que vai ser feliz pra sempre. Conforto infindo do meu coração.

*João*, meu pai! Obrigada por tudo o que fez para que eu pudesse fazer este curso e me tornar mestre em educação. Obrigada pelo apoio financeiro, por acreditar em mim e pelos cheiros na cabeça que me fizeram mais forte que a ansiedade em cada momento decisivo desta caminhada. Sobretudo, obrigada por ter escolhido ser meu pai.

*Leide*, minha mãe, meu estímulo! Mãe, talvez você nunca compreenda a importância que tem pra mim. Foi da amálgama dos sinais da sua aprovação percebidos numa palavra, num gesto de carinho ou na certeza da sua firme presença na retaguarda, com os sinais de desaprovação indicados no levantar de sobancelha, nas palavras duras e no apontar das nossas diferenças, que vieram os estímulos para querer ser cada vez melhor. Obrigada pelo exemplo de que, sejam quais forem as decepções da vida, há sempre uma possibilidade de seguir adiante, de fazer e de fazer-se melhor.

*Tia Mada*, meu porto seguro! Enumerar cada coisa que fez por mim daria um capítulo inteiro desta dissertação. Obrigada pelo colo, pelo amor, pelos recursos afetivos e materiais, por ter sido mãe dos meus filhos. Obrigada por me ensinar e lembrar que é preciso “jogar o gibão” e “não olhar para os cachorros”. Obrigada por existir na minha vida.

*Lita*, minha vovó maravilha! Sou obrigada a copiar o Geninho porque ele soube achar a palavra que melhor a define: ma-ra-vi-lha. Obrigada pelo exemplo de vida, de otimismo, de dinamismo e de alegria. Obrigada por me ensinar que é preciso ter expediente. A senhora faz a diferença na minha vida.

*Eliane Silva*, minha madrinha na vida acadêmica! Obrigada por ter me ensinado a apreciar o cheiro, o sabor e as cores da vida acadêmica. Obrigada por viver comigo a unidade afetividade e cognição. Não importa a distância, você será sempre um exemplo para mim.

*Anna Maria Lunardi Padilha*, minha professora! Obrigada pela oportunidade do convívio sempre repleto aprendizagens e afetividade. Disse-lhe muitas vezes e repito: sou sua fã! Incondicional.

*Roseli Pacheco Schnetzler*, minha inspiração! Obrigada pela generosidade no compartilhar do conhecimento e dos caminhos para se chegar até ele. Obrigada pelo coração acolhedor refletido no olhar e nas palavras de conforto proporcionado quando do diagnóstico do Beбето. Jamais me esquecerei!

*Maria Nazaré da Cruz*, minha orientadora, meu esteio! Obrigada pela tranquilidade oferecida, pelas interlocuções, pela mediação, pelo olhar compartilhado e pelos caminhos apontados. Obrigada pela confiança depositada em mim. Nazaré, obrigada pelo discernimento, sabedoria e apoio nos momentos mais críticos deste percurso. Obrigada por ser quem é.

*Nilce Attenfelder, Maria Inês Bacellar e Maria de Fátima Carvalho*, minha banca! Obrigada, professoras, pelas preciosas contribuições e pela disposição de ajudar a fazer melhor este estudo.

*Beatriz Turetta*, minha colega! Obrigada por ter me acolhido na sua casa. Jamais me esquecerei das noites gostosas ao seu lado, dos peixinhos no aquário, dos sonhos e experiências compartilhados, da pizza no meu primeiro aniversário tão longe dos filhos, da decepção que não pude evitar. Obrigada pelo afeto inegável que há entre nós e que nos amadurece tanto pelo carinho quanto pela dor.

*Clicia Conti*, meu poço de sábia doçura! Obrigada pela solidariedade nas angústias teóricas e nas lutas da vida. Obrigada por ser sempre tão continente.

*Renata Pucci*, minha amiga! Obrigada pelos ouvidos, pelos inúmeros emails que iam e vinham sempre carregados de nós mesmas, de amizade, de afetividade. Obrigada também pelas caronas e pelos momentos impagáveis divididos no percurso Unimep-Bombeiros e vice-versa, onde vivemos aquilo que batizamos de “relações dialético-afetivas”. Obrigada por ter acreditado em mim quando eu mesma já não sabia acreditar.

*Fernando*, meu amigo! Obrigada por cuidar das amizades semeadas na alma, por se preocupar com as pessoas e obrigada por cada vez que me lembrou de que eu seria capaz.

*Loyde Wenzel de Paula*, minha mãe espiritual! Obrigada pelas muitas horas passadas de joelhos na presença do Senhor,

intercedendo pela minha vida. Obrigada pelas lágrimas que enxugou e pelos sorrisos que incentivou. Sei que só cheguei até aqui porque todas as coisas foram providenciadas por Ele.

*Sarah*, minha querida! Obrigada por sua disposição em fazer parte deste estudo, por ter permitido que caminhássemos juntas durante este tempo. Obrigada por me ajudar a compreender a importância do Outro na constituição de nós mesmos.

*Paulo*, meu Emióxa Péu! Obrigada pela infra-estrutura providenciada e por todo o seu empenho para que eu pudesse concluir este curso de mestrado. Obrigada pelos votos de amor eterno, de fidelidade, respeito e proteção repetidos todos os dias ainda na cama, ao acordarmos. Obrigada por lutar bravamente, vezes sem conta, para que sejamos sempre “*uma-só-carne*”. Obrigada por estar ao meu lado independentemente das circunstâncias. Môm, obrigada por não desistir de me ensinar a rir...

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, obrigada por possibilitar o meu aperfeiçoamento profissional através da concessão da bolsa de estudos.

# *Dedicatória*

*“Porque Dele, e por meio Dele, e para Ele são todas as coisas. A Ele, pois, a glória eternamente.”*

Romanos 11:36

# Resumo

Este estudo está norteado pela abordagem histórico-cultural e parte do princípio de que a elaboração de conhecimentos, valores e condutas se faz através das mediações sociais e da internalização de significações produzidas nas vivências cotidianas, especialmente naquelas do próprio contexto escolar. Propusemo-nos a discutir a dimensão afetiva como componente da unidade afetividade e cognição na constituição dos sujeitos, buscando investigar as relações entre os diferentes discursos que constituem a história de alunos com baixo rendimento escolar enquanto sujeitos da aprendizagem, na inter-relação professor-aluno-conhecimento. Nesta pesquisa, a constituição do sujeito aprendente é vista não apenas como resultado de processos cognitivos de elaboração de conhecimento, mas como movimento que se faz na relação com outros sujeitos e discursos, implicando desejos, necessidades, afetos e valores. Durante alguns meses realizamos oficinas de letramento com um grupo de adolescentes e jovens, selecionados por uma escola da rede pública do interior do estado de São Paulo como portadores de dificuldades de aprendizagem. Tais oficinas objetivaram ensinar aqueles alunos a ler e a escrever convencionalmente na diversidade de textos que circulam socialmente. Selecionamos como sujeito da pesquisa uma jovem participante dessas oficinas, a quem chamamos Sarah. Os dados da pesquisa foram construídos a partir das interações e dos discursos produzidos no contexto dessas oficinas, levando-se em conta suas condições concretas de produção com o objetivo de analisar os sentidos que Sarah elabora sobre si própria como sujeito da aprendizagem no espaço escolar. Buscar compreender os enunciados, os indícios de vozes assimiladas, e os modos de constituição da aluna como sujeito aprendente, decorreu da necessidade de atentar-se à participação da dimensão afetiva no processo de aprendizagem. Neste sentido, se fez necessário olhar para as relações estabelecidas entre professora/pesquisadora, aluna e objeto de estudo. Os dados construídos foram agrupados em três blocos temáticos objetivando apontar as histórias escolares vividas por Sarah, os movimentos de aprendizagem e, por fim, as possibilidades de resignificação que iam sendo construídas na relação com o aprender. As situações enunciativas analisadas indiciam que a prática pedagógica fundada na unidade afetividade-cognição permite ao estudante com baixo rendimento escolar (re)significar-se na ordem de um sujeito aprendente.

**Palavras-chave:** Afetividade – Dificuldade de aprendizagem – Abordagem histórico-cultural

# Abstract

This study is oriented by cultural and historical approach, where the knowledge, values and behavior construction are built through social mediation and the meanings internalization incorporated to daily experiences, especially those to the school context. The qualitative research and the microgenetical analysis, understood by socio-historical perspectives, established the methodological path in this study. The research intends to discuss the affective dimension as an affectiveness and cognition component to the shaping of individuals. The research also aimed to investigate the relationships among de many speeches that shape the low-score students' history, as individuals in the inter-relationship teacher-student-knowledge. In this research the constitution of learning individuals is seen not only as a result of cognitive processes of elaboration of knowledge, but also as movements towards the relationships with other speeches and individuals, implying desires, needs, affects and values, from the perceptions this individual makes about him/herself as a learner in the school environment. During some months there have been made many literacy workshops with a group of adolescents and young adults selected by a public school in Sao Paulo State countryside as learning difficulties carriers. Such workshops aimed teaching those students reading and writing conventionally in the diversity of texts that circulate socially. From the interactions made in the workshops and, most importantly, from the speeches produced, taking into consideration the students' concrete production conditions, the data necessary to immerse into this discussion have been built. Trying to understand the meanings, the traces of assimilated voices, and the constitution of the student as a learning individual, the necessity to focus on the influence of the affect dimension in the learning process has come up. In this sense, it is necessary to look to the established teacher-student-object-of-study relationship, overcoming the dicotomical mind/body, affect/cognition views, therefore wholly contemplating the human being. This study is based on the comprehension that it is in the speech universe, from the relationship among human beings, that we shape ourselves socially and shape what we say and what we are.

**Key-words:** affectivity – Learning disabilities - Socio-historical approach

# Sumário

RESUMO.....	09
ABSTRACT.....	10
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1: Os caminhos percorridos.....</b>	<b>20</b>
1.1 O problema da pesquisa.....	20
1.2 A abordagem metodológica.....	25
1.2.1 Das oficinas de letramento.....	27
1.2.2 Do sujeito da pesquisa.....	32
1.2.3 Dos procedimentos de pesquisa.....	33
<b>CAPÍTULO 2: Os episódios e as análises.....</b>	<b>36</b>
2.1 DAS HISTÓRIAS DE APRENDIZAGENS E FRACASSOS.....	38
2.1.1 Episódio: Dona Cida.....	43
2.1.2 Episódio: O desabafo.....	51
2.1.3 Episódio: A sala de aula.....	61
2.2 DO SUJEITO APRENDENTE - MOVIMENTOS.....	65
2.2.1 Episódio: Adedonha.....	69
2.2.2. Episódio: Carlos e os Bilhetes.....	78
a. Parte A: <i>Sobre o Carlos</i> .....	78
b. Parte B: <i>Para o Carlos</i> .....	84
2.2.3 Episódio: O origami e a parlenda.....	87
2.3 DAS POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO.....	94
2.3.1 Episódio: Espigada na carteira.....	97
2.3.2 Episódio: Lista de supermercado X ampulheta.....	100

2.3.3 Episódio: O caderno de músicas do Leonardo.....	105
<b>CAPÍTULO 3: As considerações finais (ou iniciais).....</b>	<b>112</b>
<b>INSTIGANDO A CONTINUIDADE.....</b>	<b>116</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>121</b>

# Palavra

*Palavra prima*

*Uma palavra só, a crua palavra*

*Que quer dizer Tudo*

*Anterior ao entendimento, palavra*

*Palavra viva*

*Palavra com temperatura, palavra*

*Que se produz Muda*

*Feita de luz mais que de vento, palavra*

*Palavra dócil*

*Palavra d'água pra qualquer moldura*

*Que se acomoda em balde, em verso, em mágoa*

*Qualquer feição de se manter palavra*

*Palavra minha*

*Matéria, minha criatura, palavra*

*Que me conduz Mudo*

*E que me escreve desatento, palavra*

*Palavra boa*

*Não de fazer literatura, palavra*

*Mas de habitar Fundo*

*O coração do pensamento, palavra!*

*Chico Buarque*

# Introdução

*O ato de escrever é mais complexo e mais demandante do que o de pensar sem escrever.*

*Paulo Freire*

A necessidade de lançar um olhar mais atento à participação da dimensão afetiva no processo de aprendizagem vem sendo gerada em mim desde os primeiros contatos com a sala de aula. Como alfabetizadora, por mais de 20 anos presenciei as grandes queixas da maioria dos pais e professores: as dificuldades para aprender a ler e a escrever. Paralelamente, como psicopedagoga, atuei sistematicamente com alunos encaminhados pelas escolas sob a queixa da dificuldade de aprender. Tais atividades contribuíram decisivamente para o delineamento das indagações que impulsionaram esta pesquisa.

Nas interações que vivi com alunos com aprendizagem comprometida, pude perceber que os vínculos que construíamos, levando em conta tanto a dimensão cognitiva quanto a afetiva, provocavam, de alguma forma, um movimento de avanço no processo de aprendizagem. Entretanto, explicar esse fenômeno a partir da visão dualista que tem permeado a trajetória do pensamento e do conhecimento humano há muitos séculos, impede uma compreensão adequada das relações entre ensino e aprendizagem e da própria totalidade do ser humano, já que separa corpo e mente, afeto e cognição.

As dificuldades de aprendizagem, especialmente aquelas decorrentes da impossibilidade de ler e escrever, acabam obrigando muitos alunos a desistirem da escola num processo perverso de exclusão. A escola,

instituição reconhecida como o lugar do saber, deixa à margem o seu papel fundamental: oportunizar o acesso ao universo de conhecimentos construídos histórica e culturalmente pela humanidade. Ela se ocupa da atribuição e validação de rótulos, incluindo ou excluindo os sujeitos, não apenas da escola, mas da própria sociedade. Alunos são avaliados e “validados” em função do seu desempenho escolar por uma escola despreparada para lidar com as diferenças (PADILHA, 2004), despreparada para lidar com o homem constituído, ao mesmo tempo, de pensamento e sentimento.

Os estudos empreendidos sobre a afetividade, especialmente no que se refere às questões ligadas à aprendizagem, comumente abordam-na sob uma ótica dicotomizada do ser humano e seu desenvolvimento. A ênfase desses estudos está colocada na preocupação em compreender os fatores de ordem afetiva que interferem na aprendizagem e as possibilidades de atuação em sala de aula que promovam o *ajustamento* afetivo e social do aluno e, conseqüentemente, que levem a um nível maior de aprendizagem. Tais estudos abordam questões como a auto-estima do aluno, o afeto na relação professor-aluno, a motivação para a aprendizagem, a importância do prazer na educação etc. O termo *ajustamento* é comumente usado nos estudos aos quais me refiro como algo referente às expectativas eleitas arbitrariamente pela escola como aquelas desejadas, adequadas a cada etapa escolar. Não me refiro aqui a um suposto *ajustamento ideal*, pois considero que esta é uma questão que está profundamente ligada a concepção de mundo, de homem, de processos educativos etc..

Alguns estudiosos (especialmente os da corrente construtivista), defendendo a integração dos aspectos cognitivos e afetivos da ação humana, mas ainda com influência da concepção dualista na compreensão da afetividade, atribuem um caráter plurideterminado às emoções e aos sentimentos, que leva a pensar equivocadamente que eles se formam à margem da ação consciente, histórica, social e cultural como dimensão independente do funcionamento psicológico superior.

Rey (1999) fazendo um epítome dos estudos sobre a afetividade, conta que a psicologia social latino-americana, representada por pesquisadores como Banchs, Lane, Sawaia, Junqueira e Furtado, vem

oferecendo uma nova orientação sobre o tema das emoções, afirmando que a dimensão afetiva permite construir processos de subjetivação relevantes para os processos de subjetivação social, oferecendo uma opção para que a psicologia não fique aprisionada em categorias reducionistas.

Neste sentido, estudos da área da Psicologia Educacional têm demonstrado a presença da afetividade tanto na dinâmica interativa que envolve professor e aluno, quanto nas principais decisões de ensino assumidas pelo professor. Estes estudos indicam que a afetividade está presente na relação professor-aluno e nas decisões pedagógicas do professor, constituindo-se como fator fundante nas relações que se estabelecem entre o aluno e os conteúdos escolares.

Contudo, todo o estudo organizado sob a concepção dualista do desenvolvimento humano está fadado à incompletude, não no sentido de esgotamento do objeto de estudo, mas na impossibilidade de oferecer bases sólidas para a sua discussão. Assim, mais recentemente, o tema da afetividade tem se tornado alvo de várias pesquisas que se baseiam numa concepção unitária do homem, superando, portanto, a visão dualista que o considera corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição. Aqui se situam os estudos de Colombo (2007, 2002), Falcin (2003), Tagliaferro (2003), Grotta (2000), Tassoni (2000) e Leite (2006). Este último, afirma que o estudo da afetividade na sala de aula, seja pela interação professor-aluno ou pelas condições de ensino, significa:

[...] analisar as condições concretas pelas quais se estabelecem vínculos entre o sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares); interessa-nos o efeito afetivo dessas experiências vivenciadas pelo aluno em sala de aula, na relação com os diversos objetos de conhecimento” (LEITE,2006:25).

Embora estes estudos sejam altamente valiosos e sua contribuição para o conhecimento seja inegável, ainda há muito a discutir e a conhecer sobre a unidade entre afetividade e aprendizagem. Em geral, as teorias que se ocupam em explicar a aprendizagem e suas variadas facetas têm atribuído peso maior à dimensão cognitiva, reforçando a concepção de homem cindida entre o emocional e o racional. Assumo, no entanto, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, a hipótese de que a qualidade dos

vínculos, definida na interação com o outro, influencia a produção de sentidos e dela dependem as possibilidades de aprendizagem constituídas e constitutivas do modo como o sujeito usa e constrói a sua rede interna nas relações a partir das condições concretas de produção de vida. Isto, no meu entender, ressalta a importância da inter-relação que envolve o conhecimento e os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem. As mediações estão no centro da constituição dos sujeitos, num processo de interdependência que considera as características históricas, culturais e sociais em que estas mediações são produzidas.

Este estudo tem como referencial teórico a matriz histórico-cultural e a teoria da enunciação com ênfase nos estudos de Vygotsky (1993-2004), Bakhtin (1993-2004), Rey (1995-2003), Pino (1997-2005) e Wallon (1971-1978). Caracterizada pela ênfase nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, essa abordagem possibilita uma nova leitura da unidade formada pelas dimensões cognitiva e afetiva do ser humano, sinalizando na direção de uma interpretação monista de homem.

Sarah, sujeito desta pesquisa, cursava o segundo ano do Ensino Médio e freqüentava Oficinas de Letramento<sup>1</sup> que eram desenvolvidas por mim em uma escola da rede pública, situada num município do interior do estado de São Paulo.

Para a escolha do sujeito desta pesquisa foram adotados os seguintes critérios: (i) considerável grau de comprometimento do desempenho escolar; (ii) assiduidade no comparecimento às Oficinas de Letramento; (iii) consentimento em participar da pesquisa.

Deste modo, a pesquisa de campo aconteceu em encontros semanais com Sarah, durante os quais foram realizadas atividades de leitura e escrita em que atuei como professora-pesquisadora.

Na constituição das bases teórico-metodológicas desta pesquisa, conto com a contribuição da perspectiva qualitativa e da análise microgenética por meio da qual os dados construídos foram examinados e discutidos.

---

<sup>1</sup> Para Soares (2000) letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento.

Organizei este estudo da seguinte forma:

No primeiro capítulo, apresento os caminhos percorridos até o problema da pesquisa e as opções metodológicas assumidas.

O segundo capítulo traz as análises dos dados construídos, buscando abordar a elaboração dos sentidos que Sarah constrói sobre si mesma a partir de três blocos temáticos. O primeiro trata das histórias de aprendizagens e fracassos que são enunciadas por Sarah em diferentes situações dialógicas. No segundo estão movimentos realizados na direção da constituição do sujeito aprendente. O terceiro bloco sinaliza na direção de novas possibilidades de (re)significação dos sentidos elaborados sobre si mesma.

As idéias desenvolvidas no terceiro capítulo são tomadas por mim não como considerações finais, mas antes, como considerações iniciais, mais para a discussão do tema do que propriamente como fechamento do estudo. Acredito que ainda há um longo debruçar sobre a unidade afetividade e cognição e suas implicações no contexto da aprendizagem, quando se toma como fundamental para o desenvolvimento humano, para a constituição do sujeito, a participação do Outro num processo dialógico, contínuo, social e culturalmente histórico.

# Aula de Leitura

*A leitura é muito mais  
do que decifrar palavras.  
Quem quiser parar pra ver  
pode até se surpreender:*

*vai ler nas folhas do chão,  
se é outono ou verão;  
nas ondas soltas do mar,  
se é hora de navegar;*

*e no jeito da pessoa,  
se trabalha ou é à-toa;  
e na cara do lutador,  
quando está sentindo dor;*

*vai ler na casa de alguém  
o gosto que o dono tem;  
e no pêlo do cachorro,  
se é melhor gritar socorro;*

*e na cinza da fumaça,  
o tamanho da desgraça;  
e no tom que sopra o vento,  
se corre o barco ou vai  
lento;*

*e também na cor da fruta,  
e no cheiro da comida,  
e no ronco do motor,  
e nos dentes do cavalo,*

*e na pele da pessoa,  
e no brilho do sorriso,  
vai ler nas nuvens do céu,  
vai ler na palma da mão,  
vai ler até nas estrelas  
e no som do coração.*

*Uma arte que dá medo  
é a de ler um olhar,  
pois os olhos têm segredos  
difíceis de decifrar*

*Ricardo Azevedo*

# Capítulo 1

*A linguagem põe e supõe  
o outro.*

*Benveniste*

## *Os caminhos percorridos...*

### **1.1 Problema da pesquisa**

Esta pesquisa propõe-se a discutir a questão da constituição do sujeito aprendente, vista não apenas como resultado de processos cognitivos de elaboração de conhecimento, mas como movimento que se faz na relação com outros sujeitos e discursos, implicando desejos, necessidades, afetos e valores, a partir da análise dos sentidos que o sujeito elabora sobre si próprio como sujeito da aprendizagem.

Considerando: (a) que a dimensão afetiva não se separa da cognitiva e, portanto, influencia a constituição do sujeito, tanto em condições favoráveis de aprendizagem, quanto em condições desfavoráveis; (b) que é nas relações intersubjetivas que a dimensão afetiva se manifesta; e (c) que as mudanças nestas relações transformam a história de constituição do sujeito, alicerço a idéia de que a prática pedagógica fundada na unidade afetividade e cognição estabelece novas relações entre professor-aluno-conhecimento, permitindo ao estudante com problemas de aprendizagem (re)significar-se na ordem de um sujeito aprendente.

Embora as dimensões afetiva e cognitiva estejam presentes em todo o processo de aprendizagem, levar em conta a sua unidade numa concepção monista de homem implica decisões pedagógicas que considerem, não apenas “o que ensinar”, mas também “como ensinar” num processo

dialógico, onde as relações intersubjetivas constitutivas do sujeito emergem, contribuindo na construção daquele que aprende.

A questão da afetividade em sala de aula não se restringe apenas às relações 'tête-à-tête', entre professor e aluno. Entende-se que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno. (TASSONI, 2002:54).

Segundo esta interpretação, toda a aprendizagem não só está impregnada de afetividade, como também depende dela, já que ocorre a partir das interações sociais. No contexto específico da aprendizagem escolar, as relações que se estabelecem entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, carteiras, salas de aula, funcionários da escola etc. não se desenrolam puramente no campo cognitivo. Há um fundamento afetivo nessas relações, posto que se trata de uma unidade: a unidade afetividade e cognição.

Segundo Vygotsky (1993), as emoções evoluem para o universo do simbólico, entrelaçando-se com os processos cognitivos. Nesta perspectiva, a formação do ser humano, enquanto ser histórico e cultural, é constituída pela integração das dimensões afetiva e cognitiva. Para ele o pensamento

[...] é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último "por que" de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira de pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. (VYGOTSKY 1993:129)

Vygotsky (2003:121), ao discorrer sobre a educação dos sentimentos, afirma que a emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. Para ele não há um tipo de conduta tão sólida quanto a que está ligada à dimensão afetiva, já que, tanto a experiência quanto a pesquisa, têm demonstrado que "um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito diferente." Além disso, o efeito emocional de algum fato pode servir como causa para a formação de várias outras conexões afetivas.

Van Der Veer & Valsiner (1996) enfatizam que Vygotsky, em seus estudos sobre os fenômenos afetivos, buscou “mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância, por seu ambiente cultural e social” (VAN DER VEER & VALSINER, 1996:386).

Partindo do pressuposto de que é a linguagem que garante a dimensão relacional, Vygotsky (1995) postula sua centralidade entre os elementos de origem sócio-cultural que atuam sobre a formação dos processos mentais superiores do indivíduo. O desenvolvimento do sujeito é o resultado de um processo em que a linguagem tem um papel central como sistema simbólico elaborado ao longo do percurso histórico-social e que organiza os signos em estruturas complexas indispensáveis à composição do pensamento. É este sistema de signos e palavras que constitui o principal meio de contato social entre os indivíduos.

Na mesma direção, Bakhtin (2004:37) afirma que “a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material”. Em sua perspectiva, a linguagem e a história são aspectos fundamentais para a compreensão das questões humanas, dentre as quais se colocam – e muito interessam a este estudo - aquelas decorrentes da qualificação dos vínculos construídos nas interações sócio-afetivas que se estabelecem dentro do espaço escolar, na comunicação entre professores e alunos. De acordo com este autor,

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 2004:41)

O aporte teórico de Wallon (1978) contribui para esta discussão ao dar destaque à afetividade como fonte do conhecimento. São os aspectos afetivos que movem a construção do conhecimento, uma vez que são os

motivos, desejos e necessidades do sujeito que o impulsionam em direção à construção do saber.

Segundo ele, o acesso da criança ao universo simbólico é permeado pelas manifestações afetivas que se estabelecem na interação com o outro e o meio social. Assim, “[...] as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental” (WALLON, 1978:149).

Este autor, em consonância com Vygotsky, considerou o homem como sendo um ser determinado biológica e socialmente. Deste modo, ele é sujeito, tanto da história de suas disposições internas, quanto da história das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência. Para o autor, no processo de desenvolvimento, o biológico vai, progressivamente, cedendo espaço ao social. Segundo Galvão(2001), no entender de Wallon

A influência do meio social está presente desde a aquisição de habilidades motoras básicas, tornando-se muito mais decisiva na aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbólica. É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos da sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso, portanto, não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com alimento cultural, isto é, linguagem e conhecimento” (GALVÃO, 2001:41).

Tanto Vygotsky quanto Wallon assumem o caráter social do desenvolvimento, demonstrando que as emoções, de caráter orgânico, vão ganhando complexidade e passam a atuar no universo do simbólico e, ainda que atuem em alternância, devem ser entendidas enquanto unidade.

Wallon (apud ALMEIDA, 2004:51) destaca que "a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados".

Ao enfatizar a importância da afetividade na constituição da subjetividade, Rey (2003:236) postula que, ao lado da definição do homem como sujeito do pensamento e da linguagem, é imprescindível considerá-lo como sujeito da emoção, e afirma que “a emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa”. Para este

autor, o pensamento define-se como processo psicológico por seu caráter cognitivo, por seu sentido subjetivo e pelas significações e emoções que se articulam em sua expressão. Se o aprender está imerso neste processo intersubjetivo – e que envolve a participação do outro -, os diferentes vínculos subjacentes à interação sócio-afetiva possibilitam múltiplas produções de sentido que determinam impactos positivos ou negativos na aprendizagem.

Quando nos orientamos a estudar o aprendizado, considerando a condição subjetiva do sujeito que o empreende, temos acesso a emoções geradas em diferentes espaços de sua vida social que aparecem em sala de aula, constituindo momentos de sentido do sujeito dentro desse espaço, o que é essencial na compreensão das emoções produzidas na aprendizagem. (REY, 2003:237)

As ações internas e externas empreendidas pelos sujeitos no espaço de suas relações sociais são marcadas tanto pela dimensão afetiva quanto pela cognitiva, de modo que esta unidade também caracteriza o mundo da cultura. “O emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura, o que por sua vez se vê na gênese cultural das emoções humanas.” (REY, 2003:242)

Similarmente, Pino (s/d), ao ponderar sobre a afetividade, destaca que os fenômenos afetivos referem-se às experiências subjetivas que revelam a forma como cada sujeito é afetado pelos sentidos que atribui aos acontecimentos da vida, seja na esfera social, familiar ou escolar.

[...] os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. (PINO, s.d: 131)

Para ele, estes fenômenos marcam como os acontecimentos vividos repercutem em cada sujeito, participando da sua constituição. As reações e as atitudes das outras pessoas em relação ao indivíduo são extremamente importantes. Portanto, se entendemos que o processo de aprendizagem tem origem nas interações sociais vivenciadas pelo aluno, atribui-se especial responsabilidade à escola e seus agentes sobre a qualidade destas mesmas interações.

## 1.2 Abordagem Metodológica

O eixo metodológico norteador do desenvolvimento deste estudo ancora-se na abordagem histórico-cultural que, segundo Freitas (2002:5), consiste na preocupação em compreender os eventos investigados, descrevendo-os, procurando suas possíveis relações e integrando o individual com o social.

A pesquisa qualitativa percebida por esta abordagem coloca o pesquisador como sujeito ativo no processo da investigação. Nela, o pesquisador é “[...] alguém que interfere no contexto em que a pesquisa é realizada visando à transformação dos participantes e também a sua. Nesse sentido a observação passa a ser um encontro dialógico.” (FREITAS, 2002:4).

Nesta mesma linha de pensamento, Smolka e Góes (2003:10) asseveram que o pesquisador pode ser “protagonista no evento estudado”, e completam que o estudo das ciências humanas fundado na pesquisa qualitativa de caráter histórico-cultural oferece recursos de análise que

[...] focalizam práticas socioculturais, levando em conta aspectos pragmáticos e contextuais, centram-se na esfera simbólica e consideram a linguagem como ação/interação; tornam possível a análise de eventos, ultrapassando a simples descrição e priorizando o estudo de processos; partilham, ainda, de uma concepção de pesquisa como trabalho histórico e construtivo.

A análise dos dados construídos foi realizada por meio da análise microgenética que, de acordo com Góes (2000:9) “[...] requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação.” Sob esta perspectiva, a análise considera as particularidades indiciais, focalizando sua gênese histórico-cultural.

Uma das vertentes desta metodologia de pesquisa e análise é apresentada por Góes (2000) como sendo enunciativa, privilegiando, deste modo, a dimensão dialógica e considerando, ao mesmo tempo, a interação, o discurso e o conhecimento. Aqui a perspectiva enunciativa-discursiva se entrelaça com a análise de minúcias dos acontecimentos intersubjetivos, resultando numa metodologia que examina os processos sob a ótica do fluxo

das enunciações, considerando as interações sociais, as relações de poder dos sujeitos, a imagem dos interlocutores, os gêneros discursivos etc, dando ênfase à dimensão semiótica e intersubjetiva dos fenômenos.

Finalmente, temos que a análise microgenética na vertente enunciativa-discursiva, concebida no âmbito dos processos intersubjetivos e das práticas sociais, é vantajosa como perspectiva de investigação da constituição dos sujeitos e do papel do outro neste processo, posto que se caracteriza numa forma de conhecer “[...] centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural.” (GÓES, 2000:21)

O modo de investigar os acontecimentos humanos no processo de desenvolvimento do sujeito, orientado pela microgenética, permite maior articulação dos dados construídos com o contexto social/cultural/histórico do sujeito, constituindo-se numa metodologia abrangente. Nesta direção, Góes (2000:12) ressalta que a análise microgenética

[...] vincula a possibilidade de vários tipos de investigações e diretrizes metodológicas amplas que buscam atender a duas teses fundamentais: de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções.

Assim, entendo que este modelo de análise é o que melhor se adéqua a este estudo, já que caminha na mesma direção da abordagem que o fundamenta: a abordagem histórico-cultural.

A opção por esta metodologia deu-se ainda por permitir que os dados construídos fossem examinados no transcorrer das atividades propostas, com o olhar voltado para os detalhes das interações sócio-afetivas, para as relações de mediação que se desenvolvem e concretizam as atividades de ensinar e de aprender e que, conseqüentemente, possibilitam ao sujeito significar e qualificar os vínculos estabelecidos entre si e o outro.

### 1.2.1 Das Oficinas de Letramento

Eu desenvolvia Oficinas de Letramento com um grupo de estudantes do Ensino Médio com baixo rendimento escolar de uma escola da rede pública de um município vizinho à cidade de Piracicaba, no interior do estado de São Paulo. Estas Oficinas faziam parte de uma pesquisa colaborativa entre docentes daquela escola e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba-Unimep.

Todos os alunos que integraram as Oficinas de Letramento foram inicialmente selecionados pela própria escola. Em seguida passaram por um processo de avaliação preliminar realizado pelas docentes responsáveis pela pesquisa. Esta avaliação visava a conhecer melhor os alunos e suas necessidades, a fim de iniciar um trabalho conjunto com professores da escola e professores voluntários, focando (para) o desenvolvimento da complementação da alfabetização daqueles alunos.

Foi assim, como professora voluntária, que me juntei ao grupo da pesquisa, intentando desenvolver ali, paralelamente, a minha pesquisa de mestrado.

As Oficinas objetivaram ensinar os alunos a ler e a escrever convencionalmente na diversidade de textos que circulam socialmente, estimulando o processo de letramento por meio de atividades pensadas, tomando como suporte a compreensão da leitura como um meio e não como um fim em si mesma, e a necessidade de experimentar situações reais de leitura de bons textos. Também permeou o desenvolvimento das oficinas a concepção de que a constituição da subjetividade e a produção de sentidos sobre si mesmo são sensíveis às transformações, quando uma nova possibilidade de interação entra em cena. Reafirma-se, com isto, a relevância da participação do professor, ancorada na unidade afetividade e cognição, no processo de (re)significação do aluno com baixo rendimento escolar na ordem de um sujeito aprendente.

As Oficinas foram desenvolvidas em dois encontros semanais, com duração de cinquenta minutos cada oficina, no horário regular de aulas, acompanhando o turno em que os alunos participantes estavam matriculados. No entanto, acredito que tirar o aluno da sala de aula para

quaisquer atividades lhe é prejudicial, porque impede que ele participe, juntamente com toda a turma, do que acontece durante o desenvolvimento da aula. Tirar o aluno da sala de aula reforça os rótulos pejorativos que comumente são atribuídos aos frequentantes de reforço, recuperação e outros recursos pedagógicos questionáveis, além de rebaixar a sua auto-estima.

Por isso propus que as Oficinas de Letramento fossem realizadas em horários alternativos, com uma hora e meia de duração. Os alunos do turno matutino poderiam frequentar as do turno vespertino, e vice-versa.

Nos primeiros meses vários alunos compareceram. No decorrer do tempo, entretanto, alguns deixaram de comparecer. Os motivos alegados para não participar das Oficinas variavam. Entre eles estavam os compromissos de trabalho (alguns alunos precisavam trabalhar para seu próprio sustento ou reforço do orçamento familiar) e, há que se registrar: a descrença nos resultados das Oficinas, como revela o comentário de um dos alunos “ [...] venho não, dona, porque essas recuperação num adianta nada não. A gente sempre faz reforço e nas aula continua sem acompanhar os aluno inteligente que presta atenção.”

Ainda sobre as Oficinas de Letramento, considero importante explicitar que, por se tratar de uma proposta de trabalho com jovens e adolescentes, as atividades iniciais foram planejadas levando em consideração não só a diversidade textual como também a idade dos alunos. Contudo, o que pude observar desde as primeiras propostas pedagógicas desenvolvidas foi que, além da condição de analfabetismo parecia haver certo descompasso entre a idade cronológica destes alunos e os conhecimentos deles esperados. Mais especificamente, talvez, daqueles conhecimentos sistematizados pelo homem ao longo da história e aos quais a escola deveria promover aproximação.

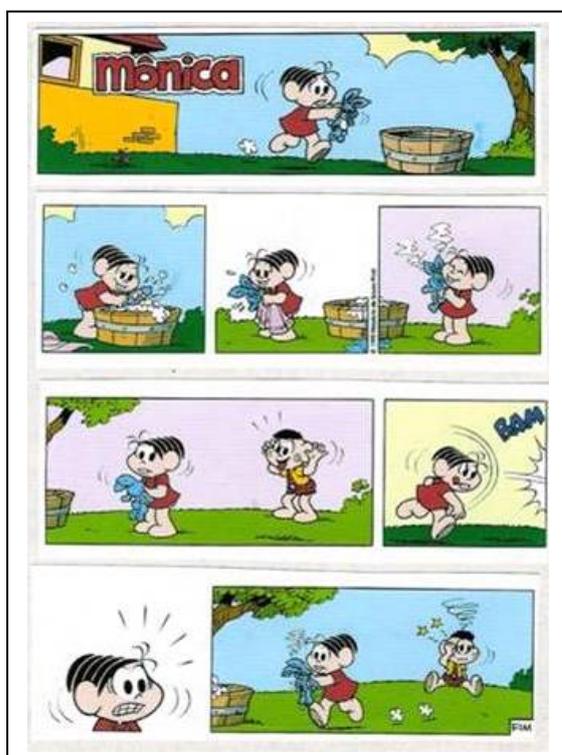
Quanto mais se aprende na escola os saberes organizados, mais se desenvolvem novos modos de olhar para os conhecimentos cotidianos e esse é o caminho da emancipação e da transformação da vida de nossos alunos. (PADILHA, 2008:1)

A passagem narrada abaixo ilustra esta situação e esclarece o porquê da escolha, durante as oficinas, de textos que podem parecer, à primeira vista, inadequados para a idade dos alunos.

Numa das primeiras oficinas, levei gibis para que servissem de instrumentalização e elemento disparador da criação de histórias em quadrinhos. Além dos gibis, havia charges e historietas (tirinhas). Mais que a leitura dos textos, interessava-me discutir as características ou os recursos mais comumente usados na produção deste tipo de texto. A aula tinha como objetivo chamar a atenção para os elementos gráficos, para as diferentes possibilidades de criação etc.

Ao conversar com alguns alunos sobre o que tinham em mãos, percebi que era significativo o número deles que sequer conheciam personagens “consagrados” como os de Maurício de Sousa, por exemplo. Não conhecendo os personagens e, conseqüentemente, suas características marcantes, ficava praticamente impossível ler. Partindo do resultado desta aula, decidimos – eu e os alunos – saber mais sobre este tipo de texto e seus personagens.

A leitura que apresento aqui foi realizada por Sarah, embora a sua leitura não difere da leitura realizada por vários outros seus colegas.



*A Mônica tá carregano o coelho.*

*A Mônica tá dano banho no coelho e ela enxugou o coelho e ela cheirou e ele ficou cheiroso.*

*O menino apareceu com careta e a Mônica ficou com raiva.*

*A Mônica saiu carregano o coelho.*

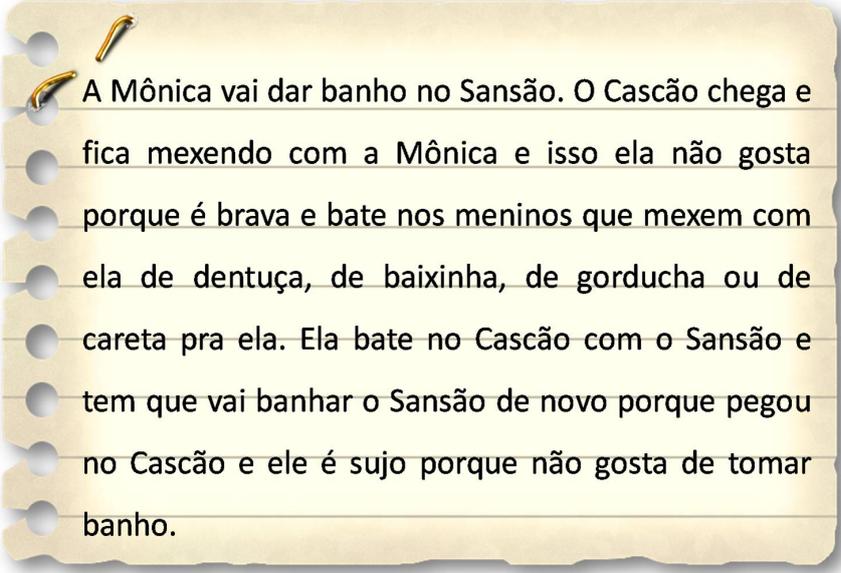
A leitura realizada por Sarah revela a influência dos textos dos quais a escola se utiliza. São arremedos de textos, pois o que se percebe, na

verdade, são frases justapostas que, mal descrevendo ações óbvias de ilustrações apresentadas, quase nada acrescentam ao processo de elaboração conceitual dos alunos. São textos em que elementos básicos, tais como: coesão, coerência, intertextualidade entre outros, não aparecem. É significativo o pequeno repertório de conhecimentos sobre esse tipo de texto, seus elementos gráficos e sobre os personagens. Ao conversarmos sobre a leitura realizada, Sarah, como tantos outros naquele grupo, revela não conhecer os personagens das histórias em quadrinhos, assim como aspectos gráficos, imprescindíveis para a compreensão do texto.

A compreensão esperada/exigida para este nível de escolaridade supõe decodificação apurada. Na falta dela, as interrupções para decifração comprometem: a motivação para ler; a vontade de saber o que está escrito; a noção da importância do que está escrito para a continuidade da própria leitura; o tempo previsto para a execução da atividade proposta. [...] Tais considerações evidenciam a necessidade da programação de atividades significativas que façam a aprendizagem acontecer: ampliar conhecimentos de mundo, de vida, de ciência, de si, dos outros; nomear acontecimentos e conhecimentos; relacioná-los a outros conhecimentos; transformar conceitos espontâneos em conhecimento sistematizado; relatar as relações estabelecidas, comparando conhecimentos anteriores com os novos em elaboração (PADILHA & FERREIRA, 2005:8)

Como combinado, apresentei nas oficinas seguintes os personagens mais conhecidos dos gibis, suas características e os recursos gráficos mais usados neste tipo de texto.

Na imagem abaixo, a leitura que Sarah realiza após ter acesso a um conteúdo mínimo sobre estes conhecimentos já revela as relações que consegue estabelecer e a melhora na qualidade e adequação do texto elaborado. Nesta leitura ela se vale dos conhecimentos construídos sobre as características dos personagens envolvidos na historieta compreendendo melhor a trama. Já não usa mais frases justapostas.



A Mônica vai dar banho no Sansão. O Cascão chega e fica mexendo com a Mônica e isso ela não gosta porque é brava e bate nos meninos que mexem com ela de dentuça, de baixinha, de gorducha ou de careta pra ela. Ela bate no Cascão com o Sansão e tem que vai banhar o Sansão de novo porque pegou no Cascão e ele é sujo porque não gosta de tomar banho.

Vale apresentar um pouco mais o grupo e seu contexto. Os alunos são, na sua maioria, jovens cujo círculo social imediato é bastante restrito. Alguns trabalhavam em canaviais ou faziam outros serviços rurais. Havia repositores de mercadoria, balconista e atendente de varejão. Além destes, havia também aqueles que ainda não trabalhavam como era o caso de Sarah. Com apenas cinco exceções, os pais são analfabetos e muitos vivem apenas com a mãe. Todos tinham televisão em casa e poucos disseram ter acesso a livros, revistas... gibis. Sobre os alunos que compuseram o grupo que frequentou as Oficinas, Padilha & Ferreira (2005:7) escrevem: “Poucos estão alfabetizados, no sentido estrito do conceito: custam soletrar as palavras, perdendo os possíveis significados delas na composição do discurso.”

Encerro esta explanação fazendo minhas as palavras de Padilha (1999) e junto a sua indignação à minha.

Se formos esperar que nossas crianças e jovens aprendam a ler com perfeição para que possam conhecer, pela leitura, o que acontece no mundo e na vida, então, por certo demorarão muito e a maioria deles jamais terá acesso a bons livros, a bons romances, a notícias, a histórias; enfim, a maioria dos cidadãos brasileiros continuará marginalizada, mesmo que a lei os inclua na escola – mesmo que ocupem lugar nos bancos escolares, não ocuparão os lugares sociais destinados aos privilegiados. O que a escola tem fornecido aos seus alunos como opção de leitura? O que os professores tem lido para os seus alunos, diariamente? (PADILHA, 1999:14)

### 1.2.2 Do sujeito da pesquisa

Sarah (20 anos), sujeito da pesquisa, é aluna do segundo ano do Ensino Médio, e uma das integrantes do grupo que passou a frequentar as Oficinas no turno vespertino.

Por estar entre os alunos com maior nível de comprometimento do desempenho escolar, e por ser assídua, foi consultada sobre sua disponibilidade para participar deste estudo, permitindo que os encontros fossem gravados em áudio e registrados em diário de campo.

Foram cuidadosamente tomadas todas as medidas necessárias para garantir sigilo e tratamento ético das informações e dados construídos. Para registrar o compromisso e estabelecer as bases legais para o desenvolvimento da pesquisa, foi usado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo I).

Sarah mora com os pais, uma irmã e um irmão. É a única da família que ainda não trabalha. Esta decisão foi tomada pela família a fim de que Sarah tivesse mais tempo para se dedicar aos estudos, já que ela deseja fazer curso superior. Seus dois irmãos são alunos do Ensino Superior.

Ela apresenta graves deficiências na leitura e na escrita e, em decorrência, nas demais áreas que necessitam de tais conhecimentos. Embora não tenha sido reprovada em nenhum ano escolar, Sarah sempre foi aluna frequentante de reforço, recuperação paralela e outros aparatos criados pelo sistema educacional. Sua idade não se enquadra na faixa esperada (nos padrões tradicionais) para a série que cursa, porque ela deixou de frequentar a escola por algum tempo, por questões familiares.

Na indicação feita inicialmente pela escola, constava que Sarah era provavelmente portadora de algum grau de surdez o que, na visão da escola, explicaria suas dificuldades desde a infância. Para a escola, a confirmação da surdez levaria Sarah para um curso profissionalizante, já que o ensino regular seria impossível para ela.

No relatório referente à análise preliminar dos dados obtidos com a avaliação dos alunos realizada pelas docentes da Universidade está registrado: “Sarah – (ou audição sub-normal - conseguimos nos comunicar bem com ela).”

### 1.2.3 Dos procedimentos da pesquisa

O trabalho com as Oficinas de Letramento durou treze meses, totalizando cinquenta e dois encontros, dos quais os últimos vinte e um foram desenvolvidos apenas por mim e por Sarah.

Os encontros aconteceram entre os meses de agosto de 2004 e novembro de 2005, conforme mostrado no quadro abaixo:

<b>Mês/Ano</b>	<b>Número de encontros</b>
Agosto a novembro/2004	26
Março a junho/2005	14
Julho a novembro/2005	12

No final do ano de 2004 vários alunos concluíram o Ensino Médio e, no ano seguinte, a frequência foi caindo, até que apenas três continuaram a frequentar com alguma regularidade as Oficinas de Letramento.

Durante o segundo semestre de 2004 as Oficinas foram realizadas duas vezes por semana, para atender emergencialmente os alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Nesta ocasião havia dezenove alunos participando das Oficinas. Eles eram estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Os encontros foram documentados por meio de audiogravação, videogravação e diário de campo. Os registros dos encontros foram feitos imediatamente após o desenvolvimento das oficinas, ou durante a sua realização, por exemplo, em momentos em que Sarah fazia atividades nas quais minha intervenção não era solicitada.

Na construção dos dados contei ainda com diferentes atividades produzidas por Sarah durante as Oficinas, entre as quais estão: textos escritos, registros de leituras, atividades de expressão artística (origami,

colagens, desenhos, modelagem em massa caseira etc.), atividades orais e escritas de interpretação de texto, elaboração de perguntas etc.

Também foram usados como fonte de informação o relatório inicial da análise preliminar dos dados obtidos com a avaliação dos alunos indicados pela escola para integrarem a pesquisa, e os registros de episódios que foram transcritos, respeitando os diálogos registrados e o vocabulário próprio de cada sujeito neles envolvidos.

Para selecionar quais episódios seriam recortados para análise, procurei observar aqueles que melhor concorriam para alavancar a discussão sobre as possibilidades de atribuição de sentidos sobre si mesmo – enquanto sujeito aprendente<sup>2</sup> – e sobre os objetos de conhecimento, a escola, o professor e os colegas, apontando para a importância da inter-relação professor-aluno-conhecimento na perspectiva da unidade afetividade e cognição.

---

<sup>2</sup> O conceito aprendente é um neologismo que diz respeito a posicionamentos subjetivos/objetivos singulares, frente ao conhecimento, atuantes, simultaneamente, em todas as relações e em cada integrante destas mesmas relações no âmbito escolar. Aprendente não é sinônimo de aluno, não diz respeito a papéis sociais eventualmente assumidos por algumas pessoas ou a eventuais tarefas de aprender, mas ao sujeito protagonista do processo contínuo de aprendizagem que ocorre nas inter-relações sociais. (FERNÁNDEZ, 2001)

# Tecendo a Manhã

*Um galo sozinho não tece a manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.*

*De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzam  
os fios de sol de seus gritos de galo  
para que a manhã, desde uma tela tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.*

*A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

*João Cabral de Melo Neto*

# Capítulo 2

*O senhor escute. Me escute  
mais do que estou falando.*

*Guimarães Rosa*

## *Os episódios e as análises...*

A decisão pelo modo de organização deste estudo envolveu muitas retomadas do material previamente organizado por encontros, nas quais possibilidades de análises iam sendo esboçadas.

Finalmente, optei pela organização do estudo em blocos temáticos. Os episódios selecionados foram agrupados buscando delinear um percurso de análise que permitisse colocar em discussão a constituição do sujeito aprendente, entendida como movimento que se faz na relação com outros sujeitos e discursos, considerando a unidade afetividade e cognição, a partir da análise dos sentidos que o aluno de baixo rendimento escolar atribui a si mesmo e ao objeto do conhecimento.

Essa organização foi emergindo do diálogo entre o material empírico, as bases teóricas do estudo e problema proposto, pois, a partir das concepções teóricas assumidas, os fatos geram escolhas e suscitam recortes que conformam os dados.

São três os blocos temáticos:

### **I. Das histórias de aprendizagem e fracassos**

Neste bloco temático são analisados três episódios que, em comum, apresentam aspectos marcantes da história da vida escolar de Sarah, oferecendo indícios da qualidade das interações vividas por ela, tanto no contexto escolar quanto no familiar, e a sua participação na produção dos sentidos sobre si mesma como sujeito da aprendizagem.

Este bloco traz os episódios:

- a. Dona Cida
- b. O desabafo
- c. A sala de aula

## **II. Do sujeito aprendente – movimentos**

Aqui estão episódios que possibilitam adensar a discussão sobre as possibilidades de aprendizagem a partir da inter-relação que envolve o conhecimento e os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem.

- a. Adedonha
- b. Carlos e os Bilhetes
- c. O origami e a parlenda

## **III. Das possibilidades de resignificação**

Por fim, este bloco analisa acontecimentos que sinalizam na direção de sentidos que o aluno com baixo rendimento escolar produz sobre si mesmo, abrindo possibilidades de (re)constituir-se na ordem de um sujeito aprendente.

- a. Espigada na cadeira
- b. Lista de supermercado X ampulheta
- c. O caderno de Músicas do Leonardo

## 2.1- DAS HISTÓRIAS DE APRENDIZAGENS E FRACASSOS...

*“A importância de dar voz ao sujeito dos rótulos está em possibilitar a compreensão de como estes mesmos rótulos se internalizam através das relações sociais.”*

*Nilce Altendelder*

Em diversas ocasiões as atividades vivenciadas nas Oficinas de Letramento fizeram emergir em Sarah memórias de fatos e situações vividos no contexto escolar ou a eles diretamente relacionados. Estas memórias, carregadas de emoções, provocavam a retomada de experiências vivenciadas e, por vezes, abriam a possibilidade de ressignificação, por Sarah, de pontos destas mesmas experiências.

O percurso histórico da vida escolar de Sarah, narrado por ela própria, mostra como, em diferentes fases da sua vida, a escola imputou-lhe rótulos de fracasso, sob os quais ela foi se constituindo e significando as relações com a escola, com o conhecimento, com os professores e com os colegas.

Socializar estas recordações por meio do discurso se constituiu em um importante mecanismo de (re)construção da história de Sarah. De acordo com Smolka (2000:187)

A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, fluídas, fragmentadas, certa organização e estabilidade.

Ao assumir a perspectiva histórico-cultural como aquela que melhor pode explicar a complexidade do desenvolvimento humano, aceito também que o acesso ao conhecimento e a constituição interna do sujeito não é possível de forma direta, mas se dá sempre nas relações sociais, de forma mediada. Desde o nascimento, a criança se relaciona pela mediação e esta “[...] estrutura humana complexa é o produto de um processo de

desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.” (VYGOTSKY,1991:33). É ainda por meio da mediação, das experiências propiciadas pela cultura que ocorre o processo de individuação e não de socialização como supõe as teorias que comumente sustentam as práticas educativas. Nesta direção, temos que

[...] o desenvolvimento não se orienta para a socialização, mas à conversão das relações sociais em funções psíquicas. [...] Costuma-se perguntar como se comporta a criança no coletivo. A pergunta que fazemos é como o coletivo cria, na criança, as funções psíquicas superiores. (VYGOTSKY 1995:151)

Os discursos internalizados participam da constituição da subjetividade dos sujeitos. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o homem se constitui como tal, imerso nas relações sociais, num processo contínuo de mediação semiótica. De acordo com Vygotsky, os processos mentais superiores são profundamente influenciados pelos meios sócio-culturais que os mediam, de modo que o autor afirma: “o fato central na nossa psicologia é o fato da mediação” (1996:188).

O processo de internalização – que pode ser compreendido como reconstrução interna de uma operação externa - envolve uma variedade de modificações que colocam em relação o social e o individual, de forma que

todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (Vygotsky, 1991:64).

As experiências vivenciadas socialmente, com o outro, num dado momento histórico e imersas na cultura produzem marcas e conferem aos objetos (sejam eles quais forem) um sentido afetivo, determinando a qualidade do objeto internalizado.

Segundo Vygotsky, a mediação, enquanto pressuposto norteador de todo o seu arcabouço teórico-metodológico, configura-se em processo e não apenas em ponte entre dois extremos. Para Molon (2003:102) a mediação semiótica em Vygotsky “[...] é um pressuposto que se objetiva no conceito de

conversão, superação, relação constitutiva Eu-Outro, intersubjetividade, subjetividade, etc.”

Vygotsky entende que o desenvolvimento do homem ocorre, necessariamente, num processo dialético mediado por instrumentos (que tem a função de regular as ações sobre os objetos) e signos (que regula a ação sobre o psiquismo dos sujeitos), em que o indivíduo, ao mesmo tempo, se constitui e é constituído pelo outro.

Na esteira de VYGOTSKY, PINO (1997), ao arrazoar sobre os processos cognitivos, atribui ao elemento mediador a responsabilidade pela atividade de conhecer, e diz que o processo de conhecimento do homem pressupõe uma relação que

[...]envolve três elementos, não apenas dois: o sujeito que conhece, a coisa a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento e embora a atividade de conhecer pressuponha a existência no sujeito de determinadas propriedades que o habilitam a captar as características dos objetos, há fortes razões para pensar que o ato de conhecer não é obra exclusiva nem do sujeito, nem do objeto, nem mesmo da sua interação [direta], mas da ação do elemento mediador, sem o qual não existe nem sujeito nem objeto de conhecimento. (PINO, 1997:2)

Todas as formas de mediação têm, por excelência, sua gênese nas dimensões culturais, históricas e sociais. Só há contato com a cultura por meio da mediação semiótica, posto que ela possibilita e esteia a relação social.

A constituição sócio-histórica dos processos psicológicos está nas relações sociais convertidas no sujeito pela mediação semiótica. Os fenômenos psicológicos são mediados e não imediatos, são constituídos nas e pelas relações sociais. Para Vygotsky (2000) o homem é um ser social, um agregado de relações sociais corporificado num indivíduo de acordo com funções sociais construídas segundo a estrutura social que tem na linguagem sua coluna vertebral. É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui sujeito e é constituinte de outros sujeitos.

Diante do exposto é possível, então, afirmar que as relações mediadas têm como característica fundamental o signo “[...] graças ao qual se estabelece a comunicação.” (VYGOTSKY 1995:148).

A comunicação pressupõe linguagem que, unida ao pensamento, formam o pensamento verbal através do significado da palavra. A unidade do

pensamento verbal é mais que apenas a palavra, é uma palavra com significado. O pensamento se realiza na palavra dando a ela significado. “O pensamento não apenas se expressa na palavra, mas nela se realiza.” (VYGOTSKY 1996:182)

Ao falar do significado da palavra, Vygotsky (2001:398) afirma que ele é uma unidade, portanto indissociável, tanto do pensamento quanto da linguagem. Para esse autor, sem o significado, a palavra é apenas um som vazio, o que demonstra que ele é indispensável como fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. Para Vygotsky, o significado da palavra só é um fenômeno de discurso quando “[...]está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento.”

Para compreender melhor esta questão recorro à idéia de enunciado proposta por Bakhtin (2003): o enunciado não é único nem monológico, pois só se torna real na interação verbal, sendo delimitado e constituído por outros enunciados.

O sentido do enunciado é construído na interação verbal, de modo que, nesta dinâmica, os interlocutores incorporam, articulam, contestam e recusam vozes que compõem o contexto dos enunciados produzidos. Esta idéia corrobora a visão dialógica de Bakhtin, de que a interação verbal está no centro das relações sociais.

Nenhum aspecto verbal do comportamento humano – linguagem interior ou exterior – pode ser atribuído a um sujeito individual considerado isoladamente. De modo que,

“qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata.” (BAKHTIN, 2004:112)

A significação produzida na interação verbal, no fluxo da nossa consciência, é constituída por nós e pelo outro. Neste sentido, Fontana (2000:26) assevera que na consciência “falamos, ecoamos, confrontamos vozes a que a enunciação concreta responde, que ela antecipa ou que se esforça

por ignorar. Vozes que representam perspectivas ideológicas socialmente definidas.”

Posição semelhante é encontrada em Bakhtin (2004). Para ele a palavra está sempre carregada de sentido ideológico e “as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.”

Com base nas idéias até aqui apresentadas inegavelmente a mediação e a qualidade das interações sociais são fundamentais no desenvolvimento humano.

É precisamente nesta direção que busco discutir, a partir dos episódios agrupados neste bloco temático, o papel do outro nas histórias de aprendizagem e fracassos, e na elaboração de sentidos sobre si mesmo.

### 2.1.1 EPISÓDIO: *Dona Cida*

Dona Cida é uma senhora na faixa dos cinquenta anos de idade, dona de uma agilidade incompatível com sua obesidade. Trabalha nesta mesma escola há mais de vinte e cinco anos. Ela é uma espécie de “faz tudo” na escola e sua opinião é bastante respeitada por funcionários, professores e alunos da instituição.

Numa conversa informal, na sala dos professores, fico sabendo que, pelo menos duas das professoras mais novas na escola, não sabiam que Dona Cida não tem formação na área da educação e que oficialmente seu cargo é de auxiliar de serviços gerais. Estas professoras manifestam surpresa diante desta informação, já que Dona Cida costuma dar palpites na condução das turmas, no trato com alguns alunos e até mesmo na definição do calendário pedagógico.

Ao chegar para mais uma das nossas oficinas, encontramos Dona Cida finalizando a limpeza das carteiras da sala de aula que usaríamos. Entramos e, enquanto preparávamos o material da aula, Dona Cida dirige-se a mim e inicia o seguinte diálogo:

**Dona Cida:** *Dona, eu quero pedir, se a senhora puder... Tem um menino da 5ª série que eu acho que ele é retardado. Ele só fica quieto e eu já tô observando tem um tempinho. Eu já falei pra mãe dele que é pra levar ele pro tratamento enquanto ele é novinho porque se deixar ficar mais velho aí não dá pra fazer mais nada. Tem mãe que acha ruim a gente falar, dona. Mas precisa de alguém abrir os olhos da mãe.*

**Pesquisadora:** *Acho que é melhor a senhora conversar com a Célia porque eu só trabalho com leitura e escrita. É preciso conhecer bem o aluno pra saber se ele tem mesmo alguma necessidade específica.*

**Dona Cida:** *É, mas a gente que tá na educação já tem muito tempo sabe olhar na criança e ver se tem problema. Eu trabalho aqui nessa escola já tá pra mais de vinte e cinco anos.*

**Pesquisadora:** *Nossa! É bastante tempo mesmo.*

**Dona Cida:** *A Sarah mesmo eu peguei pequenininha. Né, Sarah?*

Sarah, que ouve toda a conversa com atenção, não responde nada. Pelo menos não oralmente como seria comum esperar que acontecesse.

O silêncio de Sarah não pode ser entendido como ausência de atribuição de significado já que a compreensão responsiva ativa da palavra dita pode realizar-se diretamente através de uma ação, de uma resposta verbal ou mesmo do silêncio.

O ouvinte, que recebe e compreende a significação de um discurso, adota simultaneamente para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa. “Toda compreensão é preche de resposta e, nessa ou naquela forma a gera, obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 2003:271)

Ainda que Sarah não fale nada, a sua fisionomia se fecha, e é possível perceber certa retração corporal. Certamente uma resposta, ainda que não transparente.

Dona Cida volta a falar como se tomasse do silêncio de Sarah um assentimento para seguir com o assunto. Aquele que enuncia espera uma resposta, espera uma compreensão ativamente responsiva “ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2003:272)

Embora as manifestações físicas de Sarah possam ser compreendidas como resposta ao enunciado de Dona Cida, ela parece não considerar a

participação efetiva de Sarah no diálogo. Sua conduta denuncia a desvalorização do que pensa, sente ou deseja o aluno marcado pelos rótulos do fracasso escolar.

Esta situação não pode ser tomada como fato isolado, mas como reflexo do que ocorre em diferentes espaços escolares, considerando o contexto histórico, social e cultural de cada um destes espaços. É impossível designar a significação de uma situação escolar isolada, sem fazer dela o elemento de um contexto maior, pois ela perderia o seu sentido. Consoante Storniolo (2006), independentemente de qual seja a prática educacional analisada, ela é parte de uma realidade, que acaba por refletir. “Ao significar, as pessoas também estão envolvidas em uma realidade e trazem consigo significações já estabelecidas devido às suas vivências escolares ou não.” (STORNILO, 2006:45)

Ainda sobre o recorte anterior é interessante observar o poder nas palavras de Dona Cida: “Mas precisa de alguém abrir os olhos da mãe.” “[...] a gente que tá na educação já tem muito tempo sabe olhar na criança e ver se tem problema.” “A Sarah mesmo eu peguei pequenininha.”

Dona Cida *já sabe* o que Sarah *vai dizer*. Ela *sabe* que pode falar e *crê* que esta é a melhor forma de ajudar a sanar as dificuldades apresentadas por Sarah e outros tantos alunos, assim como o menino “*retardado* da 5ª série”. Ela não duvida de suas conclusões e a entonação usada referenda esse saber, conferindo-lhe poder.

A entonação é um elemento constituinte da palavra e expressa a atitude de valor do indivíduo em relação ao objeto do enunciado. É o que diz Bakhtin

[...] por aspecto entonacional da palavra compreendemos a sua capacidade de exprimir toda a multiplicidade das relações axiológicas do indivíduo falante como conteúdo do enunciado, no plano psicológico: a multiplicidade das ações emocionais e volitivas do falante. (BAKHTIN, 1993:64)

E para Volochinov, (1926,199 apud SOUSA, 2002:128)

a entonação se encontra na fronteira da vida e da parte verbal do enunciado, ela transmite a energia da situação vivida no discurso, ela confere a tudo o que é lingüisticamente estável um movimento

histórico vivo, lugar ideológico e um caráter de singularidade (VOLOCHINOV, 1926,199 apud SOUSA, 2002:128)

Na perspectiva bakhtiniana, o corpo e a voz também são constitutivos da linguagem. A entonação não se constitui somente pela força vocal da voz, mas também pela memória semântico-social depositada na palavra. Essa memória, materializada na entonação, pode ser vista como o lugar do encontro, ou do desencontro, de interlocutores, porque a base das interações é inicialmente da ordem da entonação.

[...] o julgamento de valor inerente a toda palavra viva é revelado pela acentuação e pela entoação expressiva da enunciação. O sentido do discurso não existe fora de sua acentuação e entoações vivas” (BAKHTIN, 2003:191).

Ela continua:

**Dona Cida:** *Eu falei pra mãe da Sarah levar ela numa psicóloga enquanto ela era pequena pra depois não correr o risco de perder a moça. A mãe levou. Foi bom porque agora ela tá aqui no terceiro ano. Valeu a pena a nossa luta! As professora tudo deixava a Sarah de lado e eu ficava preocupada com essa menina, por isso eu falei pra mãe dela levar logo pra psicóloga. Ela levou numa e ela (a psicóloga) passou ela (Sarah) pra uma psicóloga mais especializada, superior.*

As falas de Dona Cida parecem ecoar pela sala causando constrangimento tanto em mim quanto em Sarah. Interrompo a conversa de Dona Cida alegando que precisamos começar nossas atividades, e deixo implícito que precisamos ficar sozinhas. Ela sai. Volto-me para Sarah. Ela está com uma expressão diferente da que demonstrava quando chegamos à sala de aula. Fiquei receosa que ela se sentisse mal por achar que eu estava ali para trabalhar com os “retardados”.

Cabe aqui lembrar que o que encontramos na voz de Dona Cida não é apenas dela. Na verdade ela reflete um pensamento escolar segundo o qual

fomos ensinados durante muito tempo. Na voz de Dona Cida vemos o predomínio da visão centrada no sujeito como se fosse ele o único responsável por aquilo que é. Sua voz reflete as marcas da cultura e da história escolar e aquilo que ela diz e com o que se preocupa é genuíno e não podemos dizer que não esteja carregado de boas intenções. É o modo como ela – também constituída de tantos outros – acredita que colabora com a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos. A palavra de Dona Cida é – como outras tantas – a expressão confirma que “*nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’*” (ARTHIER-REVUS, 1990:27)

Proponho a Sarah que não nos importemos com as coisas ditas por Dona Cida alegando que não sabemos nada sobre o que realmente acontece, e que não deveríamos “espichar” o assunto. Ela concorda e damos início às atividades do dia: retomamos dobraduras que Sarah fez em casa. Muitas atividades eram estendidas para casa objetivando otimizar o tempo das oficinas, e também proporcionar a Sarah mais oportunidades de ler, escrever e, ainda, instrumentalizar-se para as atividades da Oficina. Assim, voltamos à atividade iniciada em casa envolvendo a confecção de origami, e que culminaria com a escrita de uma parlenda. Vale ressaltar que, para fazer o origami, (ou dobradura) Sarah deveria seguir a leitura do *passo-a-passo* de cada uma das opções. Eram dois animais: um cavalo e um cachorro. Executar estes passos implicava excelente exercício de leitura das instruções escritas. As atividades de dobradura e produção de texto (parlenda) aqui referidas estão analisadas no Bloco II, episódio “O origami e a Parlenda”.

**Pesquisadora:** *Bem, vamos fazer a parlenda? Qual foi a dobradura que escolheu? O cavalo ou o cachorro?*

**Sarah:** *Eu trouxe os dois, dona. Eu fiz e achei que ficou bonitinho. Eu pensei sobre a parlenda em casa, mas não escrevi nada não.*

**Pesquisadora:** *Certo. Puxa! Os bichos ficaram mesmo bonitos. Gostou de fazê-los?*

**Sarah:** *Foi bom, dona. É gostoso fazer esse trabalho, parece até que a gente fica assim tranquila... Com uma calma sabe? É que a gente fica entretida com o que tem que dobrar e nem pensa nas outras coisas. Mas quando eu lembrei que tinha que fazer a parlenda eu fiquei mais nervosa, dona.*

**Pesquisadora:** *Que bom que gostou e se sentiu bem. A parlenda você também vai conseguir fazer. Vai ter um pouco mais de trabalho, mas vai valer a pena. Você se lembra do texto que lemos no nosso último encontro?*

Ela concorda com um movimento de cabeça e percebo que, mais uma vez, manchas vermelhas estão colorindo o corpo de Sarah. Estas manchas sugerem ser uma manifestação física do estado emocional de Sarah. Todas as vezes que ficou tensa, emocionada, com medo ou com vergonha, seu colo e pescoço ficaram completamente manchados de vermelho. Ela sabe que isto acontece e a presença desta manifestação é encarada por Sarah como mais um elemento de constrangimento, vergonha e causa de chacotas por parte dos colegas de escola.

Falamos um pouco sobre o texto lido na oficina anterior e sobre as palavras selecionadas por ela para alavancar, ao lado da dobradura, a escrita da parlenda.

Depois de algum tempo (em que esteve pensando e escrevendo) Sarah parou, inclinou-se para mim aparentando certo desânimo – ou, quem sabe, tristeza - e produzimos o seguinte diálogo:

**Sarah:** *Dona, eu posso te contar uma coisa?*

**Pesquisadora:** *Claro, Sarah!*

**Sarah:** *Aquela mulher que tava aqui falou pra minha mãe, quando eu era pequena, que eu era retardada mental.*

**Pesquisadora:** *Mas você não é. Ela se enganou.*

**Sarah:** *É dona. Eu sei, mas minha mãe chorou e eu vi dona, e eu tenho muita dificuldade na escola.*

Sarah fala com os lábios tremendo e começa a chorar... Paramos a atividade.

As lembranças trazidas pelos dizeres de Dona Cida alteram de tal modo o estado de Sarah, que bloqueiam suas possibilidades de envolvimento produtivo com a atividade, ainda que propostas ligadas à expressão plásticas fossem prazerosas para ela, como indicam os dizeres: “É gostoso fazer esse trabalho, parece até que a gente fica assim tranquila... Com uma calma sabe? É que a gente fica entretida [...] e nem pensa nas outras coisas”

Pelo que Dona Cida diz do menino da 5<sup>a</sup>, podemos depreender como os dizeres desta senhora contribuíram para que Sarah elaborasse sentidos tão negativos sobre si mesma e sua relação com a aprendizagem, reforçando sua história de fracasso.

“Ao se referir ao menino da 5<sup>a</sup> série, “ele é retardado e falou pra minha mãe, quando eu era pequena, que eu era retardada mental” na memória verbalizada de Sarah, estão presentes estigmas recorrentes no ambiente escolar.

Sobre isto Padilha diz:

Termos como “imaturidade”, “lentidão”, “disfunção”, “dislexia”, “atraso mental”, “raciocínio fraco”, “pré-operatório”, “hiperativo”, “desligado” e muitos outros invadem o cotidiano da sala de aula, acabam por fazer parte da fala dos professores. O que era hipótese acaba por se transformar em verdade absoluta, e, portanto, incontestável. E esta verdade acaba por ser incorporada como crença. (PADILHA, 2004:31)

Este “lugar comum” do discurso escolar traz sérias conseqüências para aqueles alunos que, como Sarah, por diferentes motivos, não

correspondem ao padrão de aprendizagem e desenvolvimento determinado pela escola. O modo como são tratados se reflete no modo como estes alunos atribuem significados para si mesmos e julgam suas possibilidades de aprender. Nas palavras de Molon (2003:86) “o outro determina o eu, ambos mediados socialmente.”

Como já exposto, para a abordagem histórico-cultural, a elaboração de conhecimentos, valores e condutas constituem-se através das mediações sociais e da internalização de significados incorporados às vivências cotidianas, especialmente àquelas do próprio contexto escolar. É no encontro com o outro que valores, conhecimentos, habilidades, formas estabilizadas culturalmente de orientação, de afeto e de emoção são internalizadas. “Todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se transformam mais tarde em funções psíquicas.” (VYGOTSKY 1995:150)

Ainda que, ao reagir à minha afirmação de que Dona Cida se enganou ao dizer para a mãe de Sarah que ela era retardada mental, ela enuncie “É dona. Eu sei...” As marcas dos enunciados anteriores e recorrentes na vida desta menina estão explícitas não só nas palavras “mas minha mãe chorou e eu vi dona, e eu tenho muita dificuldade na escola” que claramente se contrapõem à concordância inicial. Mas estas marcas também estão expressas no choro que se segue, e a inevitável interrupção da atividade. Interrupção frustrante para mim e, arrisco dizer, para Sarah também.

## 2.1.2 EPISÓDIO: *O Desabafo*

O diálogo apresentado aqui aconteceu durante o encontro imediatamente posterior ao narrado no episódio “Dona Cida”. Havíamos terminado as atividades pensadas para este encontro e falávamos sobre assuntos variados. Sarah, retomando a fala de Dona Cida (episódio anterior) diz:

**Sarah:** *Quando minha mãe me levou pra psicóloga era uma psicóloga que dormia na sala. Ela deitava a cabeça no braço (Sarah imita a posição) e dormia. Ela mandava eu brincar com uns brinquedinhos e ficava dormindo.*

**Pesquisadora:** *E você ficava brincando?*

**Sarah:** *Eu ficava né, dona. Mas eu levei isso pra minha mãe. Eu falei: “Mãe, a dona fica dormindo lá.”*

*A minha mãe falou se será que ela não ficava assim porque estava fingindo pra me observar. Mas não era não porque eu chamei ela e ela não ouviu. Ficou assim várias vezes a aí minha mãe viu que era verdade e me levou pra outra psicóloga. Não tem nada disso de ir pra uma psicóloga mais superior. A dona Cida não sabe o que acontece e fala. Ela não sabe se o menino da 5ª série é só um menino quieto que prefere ficar na dele e não gosta de ficar fazendo tudo que os outros gostam. (se refere ao comentário feito por Dona Cida no episódio anterior.)*

**Pesquisadora:** *É, pode ser.*

No diálogo discutido no episódio anterior, propus a Sarah desconsiderar o que foi dito por Dona Cida, alegando que não sabemos o que realmente acontece. Parece que Sarah se apropria desta argumentação

como forma de defender-se daquilo que foi sentenciado sobre ela própria, e também sobre o menino da 5ª série. É possível “ouvir” na voz de Sarah outras vozes. É o que podemos depreender do enunciado “A dona Cida não sabe o que acontece e fala.”

Para Bakhtin (1987 apud CRUZ 1997:53) “cada enunciação é ocupada com ecos e reverberações de outras enunciações às quais ela está relacionada por uma esfera comum de comunicação falada.” Um enunciado está impregnado do outro e, em nossa voz, encontramos as vozes do outro e, nesse encontro, outras vozes se produzem.

Aquilo que falamos - as enunciações-, embora não seja novo, posto que ecoam outras vozes, é único, porque se faz num dado contexto, marcado histórica e culturalmente a partir das condições concretas de produção que envolvem o afetivo e o cognitivo e que, por isto mesmo, é irrepetível. Segundo Bakhtin (2003:318) “em todo enunciado, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade.”

Nosso diálogo continua:

**Sarah:** *Desde que eu entrei aqui que sempre foi assim. Sempre acharam alguma coisa diferente ni mim. As professora me deixava de lado mesmo. Mas é por isso que eu não aprendi muita coisa. Uma pessoa pra aprender precisa ter quem ensina, precisa ter atenção. Na outra escola, lá no ABP, ninguém nunca achou nenhuma diferença ni mim. Nada, dona! Lá eu ficava de recuperação e ia só eu e eu tinha atenção.*

**Pesquisadora:** *E como foram essas recuperações?*

**Sarah:** *Eu aprendi um pouco. A professora me explicou que a gente aprende como uma escadinha que tem que subir degrau por degrau e tinha muita coisa que eu não tinha*

*aprendido antes então eu não podia aprender outras coisas agora.*

**Pesquisadora:** *E ela te disse que coisas você não aprendeu? Você sabe que coisas são essas? O que você sente que te faz falta?*

**Sarah:** *Ah, dona! Eu acho difícil entender umas coisas que tem que ler e no ditado eu tenho dificuldade pra acompanhar. Os professores ditam muito rápido, mas eu tenho colega que me empresta e daí eu copio. Eu escrevo, mas os professor sempre vê que eu errei... Eu num vejo, dona. Mas eu vejo depois que o professor me fala, ai eu apago e faço de novo pra fazer o certo... Às vezes eu erro muitas vezes até conseguir, mas eu não desisto. Eu gosto de fazer as coisas da escola. Eu não gosto de faltar à aula. Quando eu era pequena e a dona me colocou no lugar dos ruim, minha mãe queria que eu matasse aula pra ir com ela num lugar que faz um tratamento mas eu não queria matar aula naquele dia. Mesmo com isso eu gostava de ir pra escola.*

Ao dizer “Uma pessoa pra aprender precisa ter quem ensina, precisa ter atenção”, Sarah parece condensar um elemento basilar do processo de aprendizagem visto pela abordagem histórico-cultural: a mediação. A escola é responsável por favorecer o contato sistemático dos alunos com os sistemas organizados de conhecimento e fornecer a eles instrumentos para elaborá-los. Deste modo, mediatiza seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. (CRUZ E FONTANA, 1997)

No enunciado em discussão, Sarah reclama a necessidade do professor no processo de aprendizagem. Sua afirmação é quase um pedido de socorro e deveria soar aos nossos ouvidos como um verdadeiro “tapa na cara”. É uma aluna com uma forte história de fracassos escolares, e que parece não desistir de aprender. Afirma de modo contundente que o

professor precisa *ser* professor, e que a escola precisa assumir a função social que lhe cabe. Fontana e Cruz (1997:66) ensinam que, para Vygotsky, “a educação escolarizada e o professor têm um papel singular no desenvolvimento dos indivíduos.” As autoras validam o *protesto* de Sarah sobre a necessidade de ter quem ensine e dê atenção para que se possa aprender, ao afirmarem que

Fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência, o professor interfere no desenvolvimento proximal de seus alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente. (CRUZ E FONTANA, 1997:66)

Nesta mesma linha de pensamento, Padilha assevera que é preciso que o professor

[...] observe seus alunos, converse com eles, compreenda suas famílias, muitas vezes miseráveis, outras vezes já desanimadas de tanto ouvirem falar mal de seus filhos. Trabalhe junto com os pais e não contra eles. Traga para a sala de aula a relação cooperativa, a interação sincera entre alunos, a ajuda mútua, tão necessária nestes tempos de guerra e fome. (PADILHA, 2003:171)

Por vezes, o papel do professor é confundido e a ele é atribuída uma ação muito mais paternalista do que profissional. Esta parece ser uma visão fundada nas idéias psicologizadas de aprendizagem, segundo as quais o aluno só aprende se estiver amparado emocionalmente. E este “amparo” emocional está estreitamente ligado a atitudes do professor, onde “dar atenção” ao aluno significa ser bonzinho, reforçar suas atitudes adequadas (ou enquadradas), premiar a comprovação da aprendizagem, ser carinhoso, estar próximo fisicamente.

É certo que o aluno também é capaz de aprender por meio de outros elementos – signos, instrumentos ou o outro na figura dos colegas, de diferentes sujeitos. Contudo, assim como não se pode ignorar a importância do professor, ela não deve ser amplificada ao ponto de que as possibilidades de aprender fiquem reduzidas à sua atuação.

Podemos considerar a possibilidade de que as palavras de Sarah indiciem outras falas correntes no meio escolar e que ensinam, numa idéia equivocada, que todo o processo de aprendizagem está centrado no

professor. Este modo de ver a aprendizagem ignora que o sujeito aprende num processo que pode ser mediado por diferentes meios.

Sem dúvida, o professor é um dos protagonistas neste processo e sua atuação é fundamental, mas não é única e nem suficiente por si só. Estão em jogo, neste processo, todo o material didático-pedagógico, a escolha dos conteúdos e sua forma de abordagem, os colegas, as condições socioeconômicas, histórias, políticas que envolvem tanto o aluno e sua família, quanto a escola e seus sujeitos. Enfim, estão em jogo as condições concretas de produção do conhecimento. Assim, é preciso diferenciar manifestações intuitivas de carinho, atenção e emoção de posturas profissionais fundadas na unidade afetividade e cognição.

Ainda neste trecho, Sarah diz: “[...] a gente aprende como uma escadinha que tem que subir degrau por degrau.” Este enunciado nos fornece pistas acerca da concepção de ensino e aprendizagem que orienta as relações na escola, portanto, nos ajuda a entender um pouco mais os modos pelos quais a própria Sarah tenta, ao mesmo tempo, explicar e compreender sua relação com a aprendizagem.

Entre os modelos que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem da escola tradicionalmente instituída, os dois que mais tem influenciado professores e currículos são o organicista e o mecanicista. Ainda que muitas outras propostas tenham sido feitas, o que se pode ver é que, na sua maioria, o núcleo duro da teoria que as fundamenta ainda concebe o homem como aquele que amadurece ou que segue uma hierarquização de etapas de desenvolvimento que supostamente preparariam a criança para a aprendizagem.

Para o modelo mecanicista, o aluno é entendido como um ser passivo e os fenômenos humanos são compreendidos como reações do organismo às forças externas do meio, e aí se inclui a aprendizagem. Aqui, aprendizagem e desenvolvimento são processos idênticos. A este respeito Cruz e Fontana (1997) no seu estudo sobre as diferentes abordagens psicológicas da aprendizagem, ensinam que

[...] a ênfase dada à questão da aprendizagem é resultado do pressuposto de que o ambiente e a experiência são determinantes do comportamento. Os processos e fatores internos ao indivíduo

não são levados em conta, e o próprio desenvolvimento é explicado como decorrente da aprendizagem. [...] desenvolvimento e aprendizagem são processos coincidentes. (CRUZ E FONTANA, 1997:31)

Já o modelo organicista vê o aluno como um ser essencialmente biológico e para explicá-lo usa como “metáfora básica o organismo, o sistema vivo organizado, sendo a atividade seu princípio básico.” (WERNER, 2000:70) sob esta visão o aluno é compreendido como um ser que age sobre o meio e desta ação depende seu desenvolvimento e a aprendizagem decorrente dele em subordinação. São os esquemas mentais do sujeito que vão determinar a sua aprendizagem, de modo que, aqui, “as estruturas cognitivas da criança são elaboradas e reelaboradas continuamente a partir da sua ação (física ou mental) sobre o meio.” (CRUZ E FONTANA, 1997: 54)

No que se refere à unidade afetividade e cognição, estas teorias têm em comum o fato de estarem ancoradas na visão dualista de homem. Observa-se que ambas se debruçam ou sobre a dimensão orgânica, ou sobre a dimensão cognitiva, atribuindo a elas a responsabilidade pela aprendizagem. Enquanto que a afetividade entra em cena apenas como coadjuvante, garantindo que os alunos estejam amadurecidos emocionalmente.

Estes modelos também comungam da necessidade de desenvolvimento como condição para a aprendizagem. Para uma, desenvolvimento orgânico, para a outra, desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, os currículos escolares obedecem a uma hierarquização imposta com base em estágios de desenvolvimento de alguma forma vinculados à idade cronológica dos alunos.

É aí que encontramos Sarah algumas vezes culpando-se por suas dificuldades de aprendizagem, outras vezes, desculpando-se, como quando atribui à falta de alguém que lhe dê atenção, a justificativa do porque não ter aprendido.

Continuando...

**Pesquisadora:** Sarah, você já foi reprovada algum ano?

**Sarah:** *Não, dona. Mas eu sempre fico na recuperação, no reforço. Mas eu sempre vou.*

Ela para, pensa um pouco e continua...

**Sarah:** *Lá na outra escola só eu ia pro reforço aí um dia uma colega minha, chamada Gislene, me disse assim: “Você é persistente. Eu moro pertinho da escola e não venho pro reforço e você sempre vem.” Eu disse pra ela que quando a gente tem uma dificuldade precisa fazer de tudo pra não ter mais aquela dificuldade e aqui na escola tem muita gente que precisa de ajuda, mas não vai pro reforço porque os colegas ficam falando “ai ele faz reforço... Recuperação é só pros burros.” E as professora também fala na sala que a recuperação é pros que não aprende na hora certa, junto com todo mundo e o que é isso? É a mesma coisa que chamar de burro.*

Sarah imita a fala dos colegas e da professora com deboche fazendo ela própria uma entonação de voz típica dessas situações.

**Pesquisadora:** *Olha, você tem mesmo algumas dificuldades e, agora, não importa saber se foi porque deixaram de ensinar ou por qualquer outra coisa. Sei que você está disposta e vamos fazer tudo o que for possível pra que você leia e escreva cada vez melhor.*

**Sarah:** *Tá certo. Eu quero aprender, mas é que é muito tempo guardando essas coisas. Minha mãe não sabe, mas eu sempre soube de tudo que estava acontecendo porque eu ouvia tudo que eles falavam. Na reunião, na escola, eles falavam na frente dos pais que eu tinha problema na cabeça e minha mãe saiu chorando da reunião. Eu chorei também... Minha mãe sofreu...*

Novamente, ela chora... Tira os óculos, respira fundo e tenta controlar as lágrimas.

**Pesquisadora:** *Sarah, sei que você sofreu e sofre com essas coisas todas mas já é hora de olhar tudo o que tem conseguido fazer. Sei que você leu muito bem o texto do nosso último encontro e sei também que essa leitura já foi muito, muito melhor que as que fez antes... Sei que você está aprendendo e isso é o que importa. Você disse que quer fazer faculdade, não é? Então, vamos nos concentrar nisso e ler muito e cada vez melhor. Eu acredito em você!*

**Sarah:** *Dona, quando eu tava no ABP, ninguém me tratava assim. Quando voltei pra cá, rapidinho eles chamaram minha mãe pra uma reunião pra dizer que já tinham visto coisa ruim ni mim. Começou tudo de novo. Igual naquela reunião que eu era pequena. É ruim porque quando a professora fala essas coisas pra mãe tem que ter cuidado porque se uma criança ouve essas coisas é muito ruim. Eu sempre sabia o que estava acontecendo.*

**Pesquisadora:** *Você quer falar mais sobre isso?*

**Sarah:** *Minha vó, mãe do meu pai, que já tá doente, bem velhinha disse que eu tenho problema. Eu era pequena também. Minha tia falou pra minha mãe que eu tenho aquele negócio que a pessoa fica com o olho desse jeito. (Ela puxa os cantos dos olhos, fazendo referência, possivelmente, a síndrome de down e, novamente, chora.) Sabe uns que são tudo igual? Era isso que ela tava falando.*

*Uma vez eu tava assistindo Ratinho e minha tia correu e perguntou pra minha mãe se eu podia assistir aquele programa.*

**Pesquisadora:** *Por quê?*

**Sarah:** *Num sei...*

**Pesquisadora:** *Quer falar mais alguma coisa?*

**Sarah:** *Não. Quero fazer a história. Dona, em julho nós vamos ter esse estudo também?*

**Pesquisadora:** *Vamos sim. Como combinamos.*

**Sarah:** *Que bom! Eu gosto muito de vir. Eu não vou faltar.*

**Pesquisadora:** *Também acho que é bom. Também gosto de estudar com você. Agora, vamos fazer a história.*

Neste episódio, há um conjunto de enunciados que apontam para uma combinação perversa de dizeres negativos sobre si e sua capacidade de aprender “[...] recuperação é pros que não aprende na hora certa”; “[...]eles falavam na frente dos pais que eu tinha problema na cabeça”; “[...] já tinham visto coisa ruim ni mim”; que parecem contribuir decisivamente na construção da imagem que Sarah tem de si mesma. Os sentidos que Sarah elabora sobre si mesma vão sendo constituídos das vozes do outro e dos modos como ela própria se apropria destas vozes.

A construção da imagem de si no discurso depende, ao mesmo tempo, da relação que se estabelece entre locutor, interlocutor e objeto de discurso. Dito de outro modo, não são construções exclusivas suas nem construção exclusiva do discurso. Ao contrário, define-se a partir de um retorno a si baseado no diálogo com o outro. (BARBOSA, 2008:78)

Aqui, ao falar sobre suas histórias de aprendizagens e fracassos, Sarah não contesta as afirmações feitas sobre si pela professora, pela escola, pela família, mas é possível perceber o quanto se ressentiu ao reclamar do fato da professora falar sobre este assunto na sua presença.

Podemos depreender daí o quão desagradável tem sido para Sarah – e tantos outros alunos com dificuldade de aprendizagem – o modo como as questões relativas às suas dificuldades são tratadas. “É ruim porque quando a professora fala essas coisas pra mãe tem que ter cuidado porque se uma criança ouve essas coisas é muito ruim.” E ela completa: Eu sempre sabia o que estava acontecendo.”

Ao contrário de aceitação passiva da situação, o enunciado de Sarah “[...]não desisto.” “Eu gosto de fazer as coisas da escola.” parece indicar que de algum modo ela se opõe aos rótulos que lhe são arrogados.

É muito comum no meio escolar que alunos com dificuldades de aprendizagem sejam comparados aos alunos portadores de deficiências físicas ou mentais, como se estas deficiências fizessem destes sujeitos menos importantes ou menos capazes para diferentes outras possibilidades. A escola, historicamente apegada a um padrão de normalidade que exclui impiedosamente as diferenças, tem enfrentado muitos problemas no que se refere ao chamado processo de inclusão escolar.

As comparações, os rótulos e estereótipos circulam livremente nos espaços escolares obstaculizando a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Não são todos os alunos com uma história como a de Sarah que persistem, e que, apesar de tudo, continuam buscando e querendo aprender.

Não obstante, contrariando as expectativas que seriam mais comuns em casos como este, Sarah mostra vontade de alargar seus limites e possibilidades. Isto pode ser observado, por exemplo, quando diz “Eu quero aprender”, ou quando se compromete com o trabalho que estávamos desenvolvendo, ao declarar: “Eu não vou faltar.”

### 2.1.3 EPISÓDIO: *A Sala De Aula*

Encontramo-nos no portão, onde Sarah sempre me espera, e vamos andando pelo pátio em direção a sala de aula. Sarah está mais silenciosa do que sempre e anda um pouco mais devagar como se relutasse em ir para a sala. Pergunto se está tudo bem. Ela afirma que sim apenas balançando a cabeça em sinal afirmativo. Entramos na sala, arrumamos nossos lugares. Sarah se senta e inicia o diálogo que se segue:

**Sarah:** *Dona, eu já tinha estudado nessa escola quando era pequena... Eu lembro.*

**Pesquisadora:** *É mesmo?*

**Sarah:** *Quando eu comecei na classe, a dona separou a classe. De um lado os bom e o do outro os ruim... Eu fiquei do lado dos ruim, dona... e eu tinha vergonha, né dona.*

**Pesquisadora:** *Por que você se lembrou disso agora?*

**Sarah:** *Porque foi nessa sala. Eu já era ruim no começo, dona... desde criancinha. A professora chamou minha mãe e eu lembro que minha mãe chorou quando a dona falou pra ela que eu num era normal. (...) Eu sou normal só que não consigo aprender igual os colega normal. Eu tenho dificuldade nas coisas que precisa pensar.*

**Pesquisadora:** *Há atividades em que você não tem dificuldade. Veja como se saiu bem na escrita do bilhete.*

**Sarah:** *Eu já tirei nota boa, mas eu também tiro nota ruim.*

A entrada na sala de aula provoca recordações em Sarah. Lugar de experiências vividas, ela aparece, em sua fala, como espaço atravessado de significações.

Os enunciados de Sarah, ao se lembrar das experiências vividas naquela sala de aula, apontam modos de atuação da professora e trazem consigo tonalidades afetivas. As experiências vivenciadas socialmente, com o outro, num dado momento histórico e imersas na cultura, produzem marcas e conferem aos objetos e aos lugares, sejam eles quais forem, um sentido afetivo. Segundo Smolka (2006:107): “Experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido, significado, pela pessoa. Há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos sentidos da situação vivida. Não existe experiência sem significação.”

A significação, na perspectiva teórica que assumimos, é sempre produzida na interação verbal e, no fluxo da nossa consciência, é constituída por nós e pelo outro. Na dinâmica de produção de sentidos, os interlocutores incorporam, articulam, contestam, recusam vozes que compõem o contexto dos enunciados produzidos. Neste sentido, Fontana (2000:26) assevera que, na consciência, “falam, ecoam, confrontam-se vozes a que a enunciação concreta responde, que ela antecipa ou que se esforça por ignorar. Vozes que representam perspectivas ideológicas socialmente definidas”.

Na voz de Sarah, parecem ecoar os dizeres da professora “a dona separou a classe. De um lado os bom e o do outro os ruim...” que reforçam a vinculação de valor à capacidade do aluno de aprender ou não, ao classificá-los sob os rótulos de “bons” ou “ruins”, “normais” ou “anormais”. Os modos de atuação da professora parecem negar a importância da interação, da participação do outro no processo de aprendizagem, à medida que limita suas possibilidades de partilha. Aqui, a responsabilidade do próprio professor no processo de aprendizagem escolar também parece ser negada.

As referências que Sarah faz sobre suas possibilidades de aprender “Eu já era ruim”[...] “Eu sou normal só que não consigo aprender”[...] “Eu tenho dificuldade” parecem responder ao discurso da professora, incorporando-o e, ao mesmo tempo, recusando-o,

num movimento tenso e contraditório. Indiciam a construção de sentidos negativos sobre si mesma enquanto sujeito da aprendizagem, mas também negam sua possível “anormalidade”. A elaboração destes sentidos negativos é reforçada, ainda, no encontro com os dizeres da professora que informa à mãe de Sarah que ela “não é normal”. “[...] lembro que minha mãe chorou.”

Sentimentos narrados por Sarah “[...] e eu tinha vergonha” e o próprio choro da mãe, ao ouvir da professora que a filha “não é normal”, também estão em jogo nas elaborações e significações que Sarah produz sobre suas capacidades de aprender, gerando uma valorização negativa de si mesma.

Contudo, embora predominem, em seus enunciados, marcas de outras vozes que em nada parecem colaborar para que ela se constitua como um sujeito que pode aprender, também é possível perceber indícios de um movimento, ainda que sutil, de oposição a essas vozes e de resignificação, ancorado em outros dizeres. “Eu já tirei nota boa” é o que Sarah responde ao enunciado da pesquisadora ao afirmar seu bom desempenho na escrita de um determinado bilhete. “Há atividades em que você não tem dificuldade. Veja como se saiu bem na escrita do bilhete.”

Este movimento, no entanto, é sempre tenso e contraditório. Mesmo afirmando que é “normal” e que pode tirar “notas boas”, Sarah conclui “Mas eu também tiro nota ruim”, numa espécie de síntese de suas experiências como sujeito de aprendizagens escolares, que condensa significações, afetos, sentidos e lembranças que atravessam suas relações com a sala de aula e com o conhecimento.

Segundo Vygotsky (1995), o modo como as pessoas se relacionam umas com as outras tem relação direta com o modo como elas se relacionam consigo mesmas. Nos modos de interação está presente a unidade entre afetividade e cognição. Nesta direção, é possível afirmar que as relações instauradas entre Sarah e a Pesquisadora podem provocar outros sentidos, outros modos de relacionar-se interna e socialmente, pois carregam consigo

outras vozes, marcas ideológicas e valores que entram nesta rede dialógica e participam do processo de significação.

Nesta mesma linha de pensamento, Bakhtin (2004) apresenta a palavra como instrumento semiótico e fenômeno ideológico assumindo que ela constitui e significa mundo. Segundo ele:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. [...] Através da palavra, defino-me em relação ao outro. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN, 2004:113)

Assim, entender a significação como uma mútua constituição eu/outro – constituo-me com o outro e pelo outro – é também aceitar que é possível transformar os modos de significar-se, de atribuir sentidos a si mesmo.



## 2.2 DO SUJEITO APRENDENTE – MOVIMENTOS...

*“Mudar em movimento, mas sem deixar de ser o mesmo ser que muda.”*

*Thiago de Mello*

As discussões levantadas neste bloco, a partir da análise dos episódios, buscam olhar a aprendizagem a partir da inter-relação que envolve o conhecimento e os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, considerando a unidade afetividade e cognição.

Na abordagem histórico-cultural o processo de desenvolvimento e aprendizagem é compreendido como uma construção social onde o homem, concebido como o conjunto das relações sociais internalizadas, constrói o conhecimento a partir da interação mediada pelo cultural, pelo outro sujeito. Esta mediação se dá através dos instrumentos e dos signos entre os quais, a linguagem, ocupa lugar determinante, pois pensamento tipicamente humano é constituído pela linguagem. Quando, no fluxo do desenvolvimento humano, a linguagem entra em cena, o pensamento torna-se verbal. A linguagem possui um papel social primordial, pois é a partir dela que o sujeito se constitui e é constituído. Ela constitui e significa o mundo.

Do ponto de vista desta abordagem, a aprendizagem antecede o desenvolvimento. Esta compreensão altera decisivamente a visão que tradicionalmente mais tem influenciado o sistema escolar e que, como já dito anteriormente, coloca a aprendizagem como subordinada ao desenvolvimento.

Segundo Cruz e Fontana (1997:63) a aprendizagem e o desenvolvimento são processos que “[...] caminham juntos desde o primeiro dia da vida da criança e o primeiro – o aprendizado – suscita e impulsiona o segundo – o desenvolvimento.”

O processo de desenvolvimento, na perspectiva histórico-cultural, é compreendido como o processo por meio do qual o sujeito internaliza os modos culturalmente construídos de pensar e agir no mundo. Este processo se dá nas relações com o outro, indo do social para o individual. Desse modo, o papel do outro toma uma dimensão crucial neste processo.

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de uma outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1991:37).

Consoante Pino (2000:38) a mediação semiótica, entendida num sentido amplo “[...] é todo tipo de intervenção de um terceiro ‘elemento’ que possibilite a interação entre os ‘termos’ de uma relação.” Mas a compreensão do conceito de mediação semiótica vai além, posto que ela, tal como proposta por Vygotsky, se configura num processo que não se restringe ao espaço deixado entre dois termos de uma relação – por exemplo, o sujeito e o objeto do conhecimento. A mediação é a própria relação.

A mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelece uma relação. [...] A mediação não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante a mediação. (MOLON, 2000:11)

A mediação semiótica é, então, o processo através do qual as formas de atividades verdadeiramente humanas se constituem e se desenvolvem diferindo da atividade animal. De acordo com Fávero (2005:20) este processo ocorre “[...] por conta da consciência humana a respeito de um plano de ações baseado em meios de produção historicamente transmitidos e socialmente criados.”

A centralidade do conceito de mediação na obra de Vygotsky pode ser confirmada, por exemplo, por constituir-se num conceito-chave que, segundo Pino (2000:38) “[...] permite explicar os processos de internalização e objetivação, as relações entre pensamento e linguagem e a interação entre sujeito e objeto do conhecimento.”

O conceito de mediação semiótica constitui-se no instrumento conceitual mais adequado para pensar o psiquismo humano enquanto processo permanente de produção que envolve tanto o indivíduo quanto o meio sociocultural numa interação ininterrupta. Este conceito explicita a origem social das funções psíquicas e também a natureza semiótica da atividade psíquica. (Pino, 2000)

São dois os tipos de mediadores externos: os instrumentos, usados para regular as ações sobre os objetos, e os signos, estes orientados para regular as ações sobre o psiquismo humano. A mediação realizada por meio de signos é chamada de mediação semiótica. Entre os signos – construção histórico-social – a linguagem ocupa lugar central e é utilizada como instrumento social de mediação entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

O homem está constantemente imerso num processo de interação social onde a mediação ocorre o tempo todo, seja ela “boa” ou “ruim”. É um equívoco pensar que a mediação é sempre algo harmonioso e agradável. As mediações que ocorrem no contexto escolar possibilitam a constituição dos sujeitos, tanto do ponto de vista cognitivo quanto no que se refere à subjetividade, ou seja, ela possibilita a constituição dos sujeitos na unidade afetividade e cognição. Assim, diretamente relacionada à qualidade destas mediações está a qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, do desenvolvimento dos alunos. A mediação passa a dar origem a formas qualitativamente novas de funções psicológicas, as funções superiores.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores<sup>3</sup> se dá sempre pelo processo de mediação semiótica, no interior das relações sociais. Estas funções apresentam uma natureza histórica e são de origem sócio-cultural. Isto quer dizer que

Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, numa palavra, toda sua natureza é social. (VYGOTSKY, 1995:151)

---

<sup>3</sup> As funções psicológicas superiores são operações psicológicas qualitativamente novas e mais elevadas, como, por exemplo: linguagem, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, pensamento verbal etc.

Na escola, o professor é o mediador por excelência. Embora as suas ações não estejam isoladas das dos alunos, elas assumem um importante papel na qualificação da mediação no contexto escolar, na qualificação da inter-relação entre o aluno, o conhecimento e o professor, considerando que a natureza destas relações é tanto afetiva quanto cognitiva, pois parte da idéia de que afetividade e cognição compõem uma unidade.

Esta concepção traz implicações decisivas para a prática pedagógica ao centrar o processo de aprendizagem na inter-relação professor-aluno-conhecimento, pois é precisamente “[...] nas atividades realizadas em colaboração que o aluno se apropria das habilidades e conhecimentos culturais” (WERNER, 2000:81), e atribui sentido para si mesmo enquanto sujeito aprendente.

## 2.2.1 EPISÓDIO: *Adedonha*

Sarah estava me esperando no portão da escola. Este diálogo acontece na caminhada entre o portão de entrada e a sala onde estudamos.

**Sarah:** *Nossa dona, fiquei com medo que a senhora não viesse. Eu pensei que se ninguém viesse a senhora ia embora, mas eu quero fazer aula com a senhora. Parece que os outros não tão nem aí. Não querem fazer esforço. É bom a gente se esforçar porque se a gente não se esforçar não consegue nada. Só é bom na escola quem faz esforço. Se a gente não tá bom na escola é porque não tá fazendo esforço não.*

**Pesquisadora:** *Não se preocupe, Sarah. Eu virei em todos os nossos encontros e, se não aparecer mais ninguém, ficamos nós duas e vamos fazer todas as atividades normalmente.*

**Sarah:** *Tá bom! Mas a senhora pode saber que eu venho mesmo. Eu não falto por nada, pode ser com chuva que eu venho, dona. Se a senhora chegar e eu não cheguei é porque eu tô chegando. A senhora pode saber que eu venho mesmo. Eu nunca vou faltar e isso só mesmo se acontecer de uma doença porque senão eu venho.*

**Pesquisadora:** *Tudo bem. É bom saber que você virá aos nossos encontros.*

Não diferente da maioria de seus colegas – e de tantos outros alunos na mesma condição de baixo desempenho acadêmico espalhados pelo país – Sarah acredita no mito do esforço ou da competência pessoal. Quem vai mal na escola vai assim porque não se empenha, não “faz por onde”. “É

bom a gente se esforçar porque se a gente não se esforçar não consegue nada.” Há aqui a idéia equivocada de que cada um é, por si só, responsável por sua aprendizagem numa clara negação da mediação como elemento fundamental no processo de aprender.

Na tentativa de justificar seu insucesso acadêmico, Sarah – ainda sem compreender que o processo de aprendizagem acontece na interação, pela mediação num todo social em que definitivamente não está sozinha – vai deslocando a atribuição da responsabilidade pelos fracassos sobre si mesma ou sobre o outro, como no caso da professora que não dava atenção necessária, ou separava os alunos em bons e maus. Neste episódio, ela toma para si o encargo da aprendizagem e assume que o esforço pessoal é o caminho para alcançar sucesso. “Só é bom na escola quem faz esforço.”

Na prática social, a defesa do esforço pessoal para alcançar o sucesso escolar, é propugnada pela classe média representada pelo sistema escolar que reforça esta idéia. Ela convém aos interesses político-ideológicos de manutenção do poder, na medida em que colabora com a segregação que conserva e reforça o poder, neste caso, pelo saber, fazendo do conhecimento um instrumento de dominação. Não é esta a função da escola. Sua função primeira é promover a todos o acesso aos bens culturais da humanidade.

É assim que encontro no enunciado de Sarah “Se a gente não tá bom na escola é porque não tá fazendo esforço não.” a materialização do mito da competência pessoal, do sucesso pela boa vontade e o próprio esforço.

É certo que cada sujeito participa efetivamente da sua própria aprendizagem, contudo, ele é apenas um dos vértices da estrutura básica do processo de aprendizagem escolar, composta também pelo professor e pelo conhecimento. Nesta direção, Padilha & Ferreira (2005) afirmam

Não negamos que o empenho de cada um contribui para o desenvolvimento, no entanto é preciso lembrar que nos constituímos pela mediação, com os outros indivíduos. No caso do desempenho acadêmico, nos constituímos no processo de ensino, que é uma relação, via de mão dupla: o ‘ensinante’ é fundamental. Parece que os alunos não têm isso claro. (PADILHA & FERREIRA, 2005:6)

**Pesquisadora:** *Você já brincou de Adedonha? Algumas pessoas chamam essa brincadeira de Stop.*

**Sarah:** *É uma que tem que escrever nome de pessoa, de carro... Assim?*

**Pesquisadora:** *É essa. Você gosta?*

**Sarah:** *Eu gosto, dona. Mas não sei fazer muito rápido não e aí sempre outra pessoa fala stop.*

**Pesquisadora:** *Tudo bem! Vamos brincar eu e você. Olha, tem essa folha com as coisas que precisamos escrever. Leia pra ver se tem alguma dúvida.*

Sarah vai lendo palavra por palavra e procurando afirmação sobre o que entendeu. Faz isso com todas as palavras, incluindo animal, nome de pessoa... Até chegar à palavra *personalidade*. Neste instante, ela faz uma pausa um pouquinho mais demorada, parece pensar em algo e finalmente pergunta:

**Sarah:** *Personalidade... Como é? É pra escrever como é assim o jeito da pessoa. Minha personalidade é fraca. Minha irmã me falou quando ela tava falando que a dona lá da faculdade falou que ela tem a personalidade forte. A minha é fraca porque eu nunca brigo.*

**Pesquisadora:** *E por que você nunca briga?*

**Sarah:** *Eu não, dona. Na escola eu fico separada e daí se eu vou brigar [...]*

Ela pára de falar. Espero. Ela volta sua atenção para a atividade.

**Sarah:** *Como é mesmo personalidade? É o jeito que a pessoa é?*

**Pesquisadora:** *Nesse caso não.*

Não é incomum o uso da palavra *personalidade* para se referir ao nível de domínio próprio e flexibilidade das pessoas. Quando uma pessoa é brigona, intransigente ou inflexível diz-se que ela tem a personalidade forte. Por outro lado, ter a personalidade fraca também não é uma referência positiva já que se diz assim das chamadas “maria-vai-com-as-outras”. Diz-se assim das pessoas que parecem não ter opinião própria.

Ao trazer para a discussão este seu entendimento do que significa a categoria representada pela palavra *personalidade*, Sarah coloca em jogo seus conhecimentos na tentativa de compreender a atividade. “Como é mesmo personalidade? É o jeito que a pessoa é?” Este é um movimento interessante em direção ao aprender, pois é precisamente nas interações com os professores, com os colegas e com os produtos culturais que os significados das palavras e das ações vão sendo apropriados. Eles vão sendo elaborados nas relações sociais produzidas em condições concretas da vida.

A este movimento está relacionada a elaboração conceitual – um dos modos superiores de ação consciente, considerada

[...] como um modo culturalmente desenvolvido de os indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, resultante de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado. (FONTANA 2003:120)

A elaboração conceitual é apreendida e objetivada na interação social, nas condições concretas de produção humana. Deste modo, os conceitos espontâneos ou cotidianos transformam-se em conceitos sistematizados nas interações de orientação sistematizada e intencional, nas interações escolarizadas, mediadas pelo professor em primeiro lugar, e depois por meio da mediação de todos os outros elementos envolvidos neste espaço de relações.

Assim, como a elaboração de conceitos não se desenvolve naturalmente, ela vai depender das possibilidades individuais de se apropriarem do saber culturalmente produzido e sistematizado, especialmente nas relações de ensino.

A formação dos conceitos depende fundamentalmente das possibilidades que os indivíduos têm (ou não) de, nas suas interações, se apropriarem e objetivarem os conteúdos e formas de organização e de elaboração do conhecimento historicamente desenvolvidos. Tanto assim que essas diferentes formas de generalização e de abstração não foram, e ainda não são, acessíveis a todos os membros das diferentes sociedades, e nem a passagem do nível sensorial para o racional foi invariável em todos os estágios de desenvolvimento socioeconômico e cultural. (FONTANA, 2000:14)

Sarah vai se apropriando de um novo conceito da palavra personalidade na medida em que nossas interlocuções avançam. De acordo com Vygotsky (2001), o processo de desenvolvimento dos conceitos, ou significados das palavras, requer o desenvolvimento de diferentes funções, tais como: atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação, discriminação. Portanto, “o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril.” (VYGOTSKY, 2001:247)

**Pesquisadora:** *Aqui você vai escrever o nome de alguém que seja uma personalidade. Uma pessoa famosa, uma pessoa que seja bastante conhecida.*

**Sarah:** *Então aqui no nome da pessoa eu escrevo o nome e na personalidade se ela é famosa?*

**Pesquisadora:** *No nome da pessoa, você escolhe o nome que quiser (e que comece com a letra pedida). Depois, lá em personalidade, você pensa em uma pessoa, pode ser outra pessoa, que seja famosa. Pode ser alguém famoso da televisão, do esporte, da política, da literatura. Personalidade é uma pessoa famosa, conhecida. É alguém que se destacou no que faz e, por isso, se torna uma personalidade.*

Sarah faz uma expressão de dúvida e pede um exemplo.

**Pesquisadora:** *Você gosta de algum cantor em especial?*

**Sarah:** *Gosto do Leonardo.*

**Pesquisadora:** *Então, se a letra fosse L, você poderia escrever Leonardo porque ele é uma personalidade da música sertaneja. Ele é famoso, conhecido e seu nome começa com a letra L.*

**Sarah:** *Ah!!!*

**Pesquisadora:** *Vamos começar? Vamos usar as letras que estão nessa caixinha para sortear a letra da vez. Comece você. Tire uma letra.*

Tira uma letra e fica um bom tempo parada, olhando... Finalmente, diz:

**Sarah:** *É a letra R. Eu não sei nada com R.*

**Pesquisadora:** *Que tal tentar? Tente se lembrar de coisas com essa letra.*

Ficamos cerca de quinze minutos... Finalmente, Sarah diz que não consegue fazer nenhuma palavra. Foi um tempo bastante longo de espera, mas decidi que seria importante para Sarah saber que eu esperaria o seu tempo. Algumas vezes, em diferentes atividades ou conversas, pareceu-me que a pressa em dar uma resposta (e uma resposta adequada) fez com que Sarah ficasse, de alguma forma, bloqueada em suas iniciativas.

Como sua fala, comumente, indicia preocupação com o tempo que gasta nas atividades de ler, escrever e copiar, "Mas não sei fazer

muito rápido não[...]”e, além disso, esta proposta envolvia rapidez para pensar, escolher a palavra e escrevê-la, exigência que pode ter provocado alto nível de insegurança, considero que tenha sido proveitoso esperar e dar a Sarah a oportunidade de pensar sem sentir-se pressionada, sob cobrança.

**Sarah:** *Eu desisto, dona!*

Sarah não escreveu nenhuma palavra.

**Pesquisadora:** *Então vamos fazer assim: desta vez, jogamos juntas. O que é pra escrever primeiro?*

**Sarah:** *Animal.*

**Pesquisadora:** *Procure se lembrar de qualquer animal que o nome comece com a letra R. Pense com calma. Não estamos mais marcando tempo porque estamos jogando juntas na mesma adedonha.*

Alguns minutos depois... Sarah continua sem se lembrar de nenhum animal. Eu sugiro RAPOSA. Sarah escreve. Até o final desta jogada, eu vou sugerindo as palavras que podem ser escritas. Embora continue dizendo que não se lembra de nada, Sarah vai se soltando aos poucos.

**Pesquisadora:** *Vamos sortear mais uma letra? Agora é a minha vez de tirar, né?*

**Sarah:** *É sim.*

**Pesquisadora:** *Letra M. Vamos começar? Conhece algum animal com M?*

**Sarah:** *Macaco!*

A alegria de Sarah por se lembrar de “macaco” chega a ser infantil.

**Pesquisadora:** *Muito bem, Sarah! E agora, o que vem?*

**Sarah:** *Vegetal. [...] Pode ser manga?*

**Pesquisadora:** *Começa com M?*

A pergunta parece deixá-la muito desconfortável. Então, eu digo:

**Pesquisadora:** *Estou perguntando para que você mesma responda a pergunta que fez. Por que pensou em manga? Não é porque começa com M?*

**Sarah:** *[...] É.*

**Pesquisadora:** *Então! Você tem a resposta.*

**Sarah:** *Começa com M sim. Manga que eu vou escrever.*

**Sarah:** *Dona, tá certo assim? Pode escrever “macarrão” no alimento?*

Continuamos assim por toda a jogada. Sarah fica o tempo todo buscando reforço e confirmação para o que vai fazer. Ainda que a demanda constante por aprovação “Dona, tá certo assim?” possa parecer um reflexo dos moldes de avaliação escolar – ou está certo ou está errado – é possível perceber nela indícios da tentativa de arriscar-se por si só.

Sarah escreve com dificuldade. Comete erros elementares ligados até mesmo ao processo inicial de codificação da língua escrita. Quando peço que leia o que escreveu, Sarah leva muito tempo. Ela tenta soletrar as



## 2.2.2 EPISÓDIO: *Carlos e os Bilhetes*

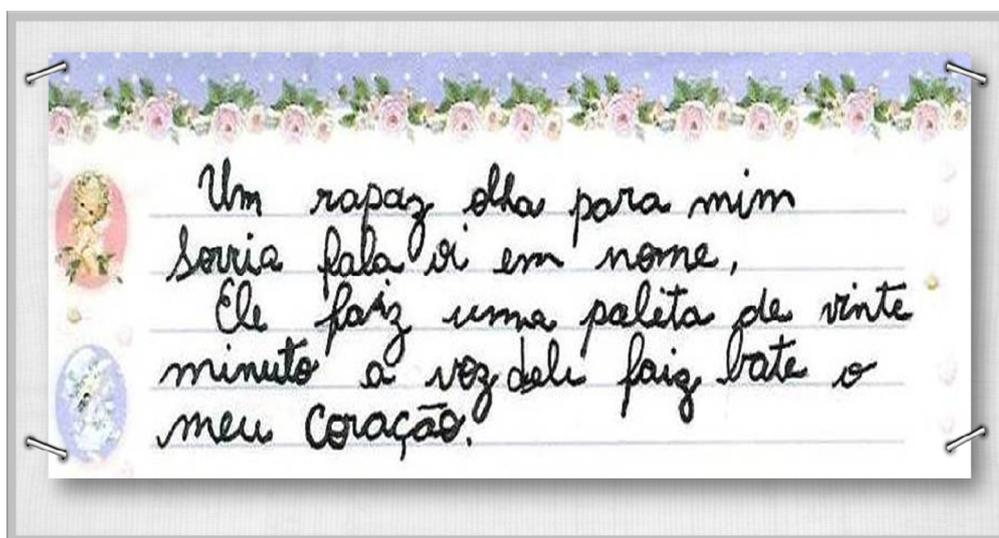
### (Parte A: Sobre o Carlos)

Sarah chega para este encontro cheia de novidades. Conta que conheceu um rapaz na igreja que frequenta. Diz que ele canta, é muito bonito, que gostou muito dele e quanto admirou a sua voz. Segue dizendo que quase desmaiou quando ele se dirigiu a ela na saída da igreja. Sarah está muito entusiasmada com o assunto.

Para o trabalho com escrita deste dia, estava programada a produção de um texto em forma de carta ou bilhete. Assim, aproveitando a empolgação de Sarah, peço a ela que faça uma carta ou bilhete contando-me melhor esta história.

Sarah concorda de pronto com a proposta de escrita. Para escrever o texto, ela escolhe o papel que considera o mais bonito dentre aqueles que estão à sua disposição, e inicia a atividade.

**Sarah:** *Eu vou escrever neste aqui que é o mais bonito de todos e também tem cheirinho perfumado.*



Depois de ler o bilhete, peço que Sarah me conte o que escreveu.

**Sarah:** *Eu escrevi que o rapaz olhou para mim, sorriu e falou "oi". Perguntou o meu nome e disse que o nome dele é*

*Carlos. Ele fez uma palhinha de vinte minutos e a voz dele fez bater o meu coração.*

**Pesquisadora:** *Puxa! Que legal. Foi mesmo uma noite emocionante hein, Sarah? Bom, agora eu quero que você leia o bilhete e me diga o que achou.*

Ela pega o bilhete e começa a ler, a tentar ler... Fica em silêncio por um tempo. Depois, com uma expressão muito séria (ou triste – o que acho mais provável dentro do contexto em que este diálogo foi produzido), continua em sua tentativa de ler o bilhete. Contudo sua voz vai sumindo na medida em que a tentativa de leitura vai avançando. Por fim, sem terminar, ela diz:

**Sarah:** *Não dá pra ler não, dona.*

**Pesquisadora:** *Dá pra ler algumas coisas e vai dar pra ler tudo se nós fizermos as correções. Mas antes vamos ler alguns bilhetes e cartas e ver como se organizam. O que você acha?*

**Sarah:** *Que é bom. Tem que corrigir?*

**Pesquisadora:** *Corrigindo você vai aprender muitas coisas.*

Ela fica em silêncio, cabeça baixa.

**Sarah:** *Dona, a senhora vai corrigir por cima?*

**Pesquisadora:** *Não. Nós vamos corrigir juntas decidindo quais as melhores palavras, completando as palavras que faltam para dar sentido... E vamos fazer isto em outra folha. E, como eu disse, só depois de ler outros bilhetes.*

**Sarah:** *É muito ruim. Fica tudo marcado.*

**Pesquisadora:** *Não se preocupe com isso.*

Sarah está praticamente chorando ao perguntar “Dona, a senhora vai corrigir por cima?” Inicialmente, a sua reação pareceu-me um exagero, mas depois de várias retomadas deste episódio no esforço de analisá-lo, percebo que ele está carregado de forte densidade afetivo/emocional. Sarah traz para a atividade todo o entusiasmo do encontro do dia anterior, escolhe o papel mais bonito “Eu vou escrever neste aqui que é o mais bonito de todos [...]” reforçando a importância que aquele momento está tendo para ela.

Ao iniciar a escrita ela parece completamente mobilizada pelos aspectos afetivos que envolveram o encontro da noite anterior e que parecem determinar sua disponibilidade para desenvolver a tarefa proposta. Apesar disso, as duas situações seguintes: as dificuldades para ler seu próprio texto e a sugestão de fazer a correção do bilhete afetam Sarah ao ponto de colocá-la à beira do choro. Como ensina Fontana (2003:63) “[...] o espaço da subjetividade é tenso, porque é mais do que aceitar ou não o que o outro faz de nós, ou o que nós fazemos daquilo que o outro fez de nós.”

Embora estas duas situações concorram para o estado de Sarah, a correção é a que parece afetá-la de maneira mais contundente. “Tem que corrigir?” À primeira vista pode parecer que questões como desânimo para refazer a atividade ou coisas assim podem estar em jogo. Mas o que suas falas posteriores sugerem é que corrigir significa marcar o que está feito. Não parece haver relação entre corrigir e aprender, mas apenas corrigir e “manchar” ou “rotular”. Não se pode saber ao certo o que estas marcas expressam para Sarah, mas seguramente elas dão pistas de que os significados desta ação são negativos para ela. É o que denuncia ao dizer “É muito ruim. Fica tudo marcado”. As marcas da correção podem ser relacionadas às marcas na constituição de si mesma como sujeito da aprendizagem, pois “elaboramos o mundo e nos elaboramos no mundo pela palavra do outro, da qual inicialmente nos apropriamos.” (FONTANA, 2003:63)

O que se pode pensar, pelos indícios, é que para os alunos, “nem todas as correções, aos moldes da escola, fazem sentido e pouco sabem porque “não era essa ou aquela a forma adequada” de responder.” (PADILHA & FERREIRA, 2005:9) A correção acaba sendo percebida como punição, pois o que resulta dela são folhas de tarefa e cadernos manchados de vermelho (ou preto, ou verde... como se mudar a cor tivesse o poder de mudar o sentido embutido na ação), a materialização da incompetência para realizar adequadamente os deveres escolares e vergonha.

Num dos encontros posteriores, Sarah está com uma pasta de atividades da escola. Ao pegar o material para deixar a sala, a pasta cai. Sarah junta tudo apressadamente e eu percebo que ela não quer que eu veja. Suas atividades estão repletas de riscos, de “x”, de correções feitas sobre a sua escrita.

A correção das atividades no contexto escolar deveriam ser entendidas – primeiro pelos professores e depois pelos alunos – como um instrumento fundamental para aprendizagem. Retomar o que se fez para comparar, analisar, relacionar, perguntar... Aprender! Estas deveriam ser as ações advindas da correção e não apenas aferir resultados que se sobrepõem ao nome do aluno e a ele próprio, já que ele é rotineiramente identificado como fraco, difícil, bom, ótimo, inteligente, lento etc.

Lembrando que o sujeito se constitui imerso nas relações sociais, temos que as correções na vida escolar de Sarah também forneceram material para que ela fosse significando sua própria imagem enquanto aluna. Os rótulos decorrentes da avaliação que a escola faz dos seus alunos (mais dos alunos e pouco dos seus procedimentos pedagógicos) participam da constituição dos sentidos que estes mesmos alunos produzem sobre si mesmos enquanto capazes ou incapazes, fracos ou fortes, e influenciam diretamente sua disponibilidade para a aprendizagem.

De acordo com Moysés “pessoas com percepções positivas das suas capacidades aproximam das tarefas com confiança e alta expectativa de sucesso.” (MOYSÉS, 2001:38). Daí pode-se depreender que o inverso também

é uma realidade. Ainda, segundo esta autora, a percepção que o aluno tem de si mesmo como capaz ou não, pode influenciar o seu desempenho escolar ao afetar seus níveis de persistência, esforço, ansiedade e ânimo.

Ratificando a importância da qualidade da mediação do professor, segundo Wallon (1971) a emoção possui um grande poder de contágio sobre o outro, e deve provocar reações similares ou recíprocas em outrem.

Ao pensar sobre a entrega de Sarah para a atividade, seu interesse e disponibilidade afetiva e intelectual, e a minha própria ação mediadora, não posso deixar de mencionar o que chamo de armadilhas do trato pedagógico. Embora comprometida com as questões referentes à unidade afetividade e cognição no processo de aprendizagem e, prioritariamente, na elaboração de sentidos - razão deste estudo -, deixo-me levar pelos procedimentos escolarizados. Quando proponho a correção do bilhete, acabo colocando a necessidade de obtenção de resultados concretos – produtos finais – à frente das demais questões que certamente, se observadas, poderiam contribuir de forma decisiva para o estabelecimento de novas formas de lidar com a aprendizagem, para a ressignificação dos sentidos produzidos sobre si.

É preciso deixar claro que o fazer pedagógico é necessário – imprescindível mesmo - aos processos de ensinar e de aprender e que não se trata de excluir tais procedimentos e exigências em nome de um afeto que na realidade não vai além de uma visão estreita e romântica da relação professor-aluno. Se trata, isto sim, de atentar para os modos como estes procedimentos escolarizados estão sendo feitos e em nome do que estão sendo feitos. Há que se pensar sobre as ações envolvidas no fazer pedagógico e no modo com estão enraizadas.

Sobre este tema, Guerra (2008) adverte que aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o pressuposto de que os diversos sujeitos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamentos da instituição. Dois aspectos essenciais da cultura escolar são particularmente importantes: o predomínio de uma concepção de educação de transferência de conteúdos estabelecidos como verdadeiros, legítimos, necessários à formação do aluno; e a submissão a um tipo de publicação específica para a escola – os textos

didáticos e paradidáticos que subsume os conteúdos escolares e os organiza didaticamente em disciplinas, séries e níveis de ensino.

A atividade humana não pode corresponder a uma visão míope baseada na antecipação prospectiva que pressupõe que os encontros do trabalho do professor não criam o imprevisível, não retrabalham saberes e valores, não fabricam a história. (Guerra, 2008:167)

É preciso discutir seriamente a mediação realizada pelo professor, o seu fazer pedagógico, trazer às claras as ideologias, os preceitos, o fundamento teórico, a concepção de homem e de mundo que sustenta sua prática. Este não é o propósito deste estudo, mas fica o registro, fica o grifo, o meu grito.

*“O professor autoritário, o professor competente, sério,  
o professor licencioso, o professor incompetente,  
irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes,  
o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das  
pessoas, frio, burocrático, racionalista,  
nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.”*

*(Paulo Freire)*

## EPISÓDIO: *Carlos e os Bilhetes*

### (Parte B: Para o Carlos)

Depois de realizar a leitura de bilhetes e cartas em encontros alternados, proponho novamente a escrita de um bilhete. Sarah reage bem à proposta.

Desta vez, o bilhete é para o próprio Carlos, por quem Sarah parecia cada vez mais interessada. Cada aproximação entre eles era narrada por ela com muito entusiasmo.

**Sarah:** *Nossa, Dona! Eu já tava querendo deixar um bilhetinho no banco dele.*

**Pesquisadora:** *Então vamos lá. Já sabe o que quer dizer a ele?*

**Sarah:** *Eu não posso falar porque eu tô gostando dele e dá muita vergonha dele, Dona. Eu sou tímida, sabe. Mas eu quero um bilhetinho pra ele guardar. [...] Dona, a senhora me ajuda a fazer certo?*

**Pesquisadora:** *Claro! Você faz e depois veremos juntas o que precisa ser corrigido. Está bem assim?*

**Sarah:** *Tá.*

Para a escrita deste bilhete, ela já estava melhor instrumentalizada, já havíamos trocado alguns bilhetinhos e lido várias cartas, de vários tipos ou gêneros. E Sarah já havia escrito inúmeros bilhetes. Parecia, inclusive, que ela tinha assumido o uso da escrita de bilhetes como um recurso habitual para se expressar/comunicar. Ela escreveu bilhetes para os pais, para os

irmãos, para uma das coordenadoras da escola, para sua amiga Luciana, para mim e, finalmente, para o Carlos.

Por meio dos bilhetes, trabalhamos com questões gramaticais e ortográficas, vocabulário e outros conceitos envolvendo diferentes áreas do conhecimento.

A análise do episódio Carlos e os Bilhetes em suas partes A e B fornece pistas acerca dos movimentos de aprendizagem realizados por Sarah. No que se refere aos processos de alfabetização e de letramento, houve avanços significativos. Embora ainda haja letras trocadas, falta de pontuação e de palavras, ela já consegue ter o domínio mínimo necessário da tecnologia da escrita. A melhora na qualidade é visível inclusive na letra. O traço mais leve e uniforme já aparecia em atividades anteriores a esta. Ela faz uso do bilhete em situações sociais de uso real o que a mostra avançando no processo de letramento, no exercício das práticas sociais de leitura e de escrita.

Outro aspecto que merece ser destacado refere-se à mudança na relação de Sarah com a correção. Ela começa a estabelecer uma interação positiva com a correção produzindo novos sentidos não só para o erro como também para si própria como sujeito que pode errar “*Dona, a senhora me ajuda a fazer certo?*” sem que isto lhe pese como sentença de incapacidade ou burrice. Ao contrário, ela começa a perceber que, através das correções – que se dão pela mediação -, pode aprender e fazer melhor. E, neste sentido, é oportuno afirmar que a base das funções psicológicas está nas relações entre os sujeitos, e que é por meio da mediação semiótica

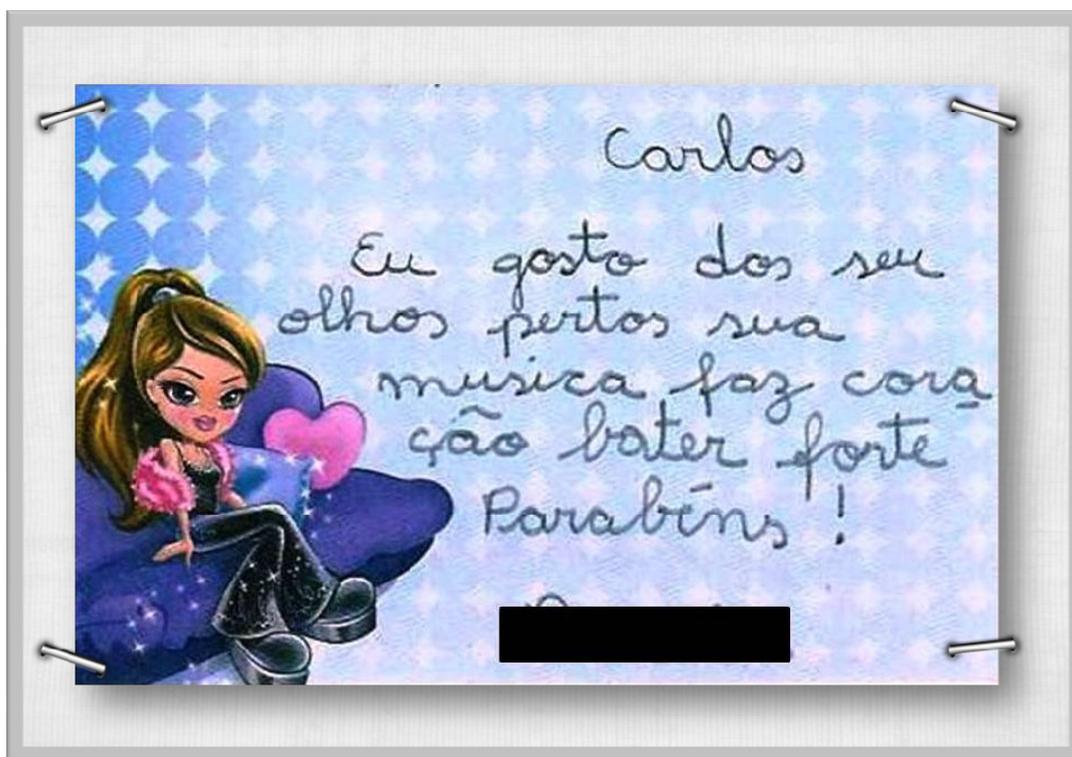
[...]que o sujeito se constitui, mas essa constituição acontece no confronto eu-outro das relações sociais, considerando que viver a realidade social não é nem um evento circunstancial e nem um episódio ocasional, mas é o modo de ser do sujeito nas relações sociais. (MOLON, 2003:118)

As colocações feitas até aqui pretendem reafirmar a idéia de que a qualidade da mediação altera a relação com o aprender já que “através dos outros constituímos-nos” (VYGOTSKY, 2000:25), e nos percebemos como sujeitos da aprendizagem.

Ficamos, Sarah e eu, felizes com o resultado.

Sarah, provavelmente, mais que eu já que estes pequenos-grandes sucessos são perseverantemente perseguidos por ela apesar de todos os reveses por que tem passado ao longo de sua vida escolar.

Há que se ressaltar o modo instigante como Sarah resiste e persevera diante das muitas tentativas – ainda que não intencionais – que a escola faz de boicotar seu progresso. Este “boicote” vem sendo percebido desde os procedimentos diretos de professores até o próprio funcionamento do sistema de ensino que faz com que uma jovem chegue ao ensino médio apresentando problemas relacionados à alfabetização no seu sentido estrito comprometendo, evidentemente, toda a sua vida acadêmica e as conseqüências advindas daí.



## 2.2.4 EPISÓDIO: *O Origami e a Parlenda*



**Pesquisadora:** Sarah, hoje vamos retomar a atividade da dobradura, está bem?

**Sarah:** Eu acho que vai ficar bem legal esta atividade e a senhora disse que vai me ajudar depois que eu começar.

**Pesquisadora:** Isso mesmo! Depois que você começar, se tiver dúvidas, eu ajudo. Lembre-se: a parlenda, como as que lemos, tem mais ou menos cinco versos e rima.

**Sarah:** *Lembro. Eu li parlendas do livro pra minha mãe e ela gostou muito e disse que eu estou ficando muito inteligente e eu tô mesmo.*

**Pesquisadora:** *Muito bem! Use uma ou mais das palavras escritas no quadro e junto com o nome do animal da dobradura que você escolheu, escreva uma parlenda.*

As palavras que estavam no quadro foram selecionadas pela própria Sarah depois da leitura dos textos *Nariz-de-Prata* (Ítalo Calvino em *Fábulas Italianas*) e *O primeiro beijo* (Clarice Lispector em *Felicidade Clandestina*).

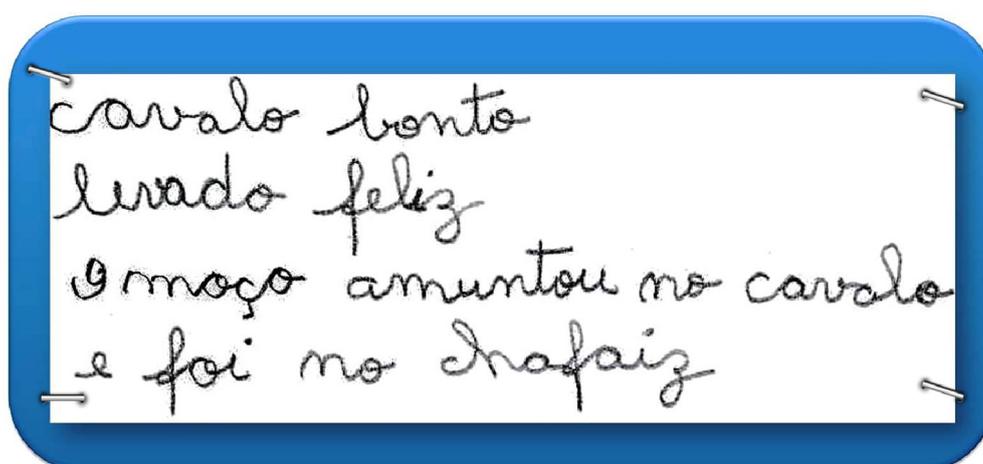


### 1ª Tentativa: *Criando a parlenda...*

Sarah demora quase todo o tempo da oficina na produção da parlenda e faz um bom trabalho. Utiliza-se de várias das palavras selecionadas, usa um dos animais feitos em dobradura e cria uma *cena* para ser contada em forma de versos rimados e divertidos, como são as parlendas.

Mesmo demorando bastante tempo na atividade, Sarah não se deixou levar pela ansiedade e pelo medo de errar que comumente a fazia “perder o rumo” e pedir ajuda o tempo todo. Trabalha sozinha e só requisita minha presença quando considera que a parlenda está pronta. O que denota maior confiança em si mesma e naquilo que é capaz de realizar. Sarah se coloca como alguém que pode aprender, contrariando os sentidos que normalmente atribui a si e que implicam em bloqueios na interação com a atividade.

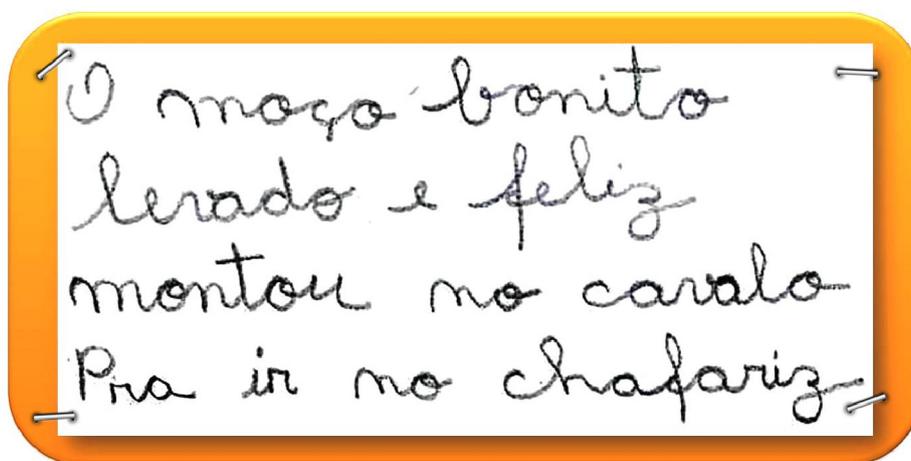
Manifesto minha satisfação com seu trabalho, mas sugiro que há pequeninas coisas que ela precisa rever. Sarah aceita bem a proposta de correção, o que tomo como um indício de que ela está sendo capaz, através da mediação semiótica na nossa inter-relação, estabelecer um novo significado para a correção de atividades. Considero este um avanço considerável na (re)constituição de Sarah como sujeito da aprendizagem.



## 2ª Tentativa: *Corrigindo a parlenda...*

Primeiro fizemos a correção ortográfica das palavras – Sarah deveria ler e identificar o que deveria ser alterado. Fez isto com facilidade. Apenas a palavra “amuntou” trouxe dificuldades porque estava apoiada na fala comumente utilizada no meio sócio-cultural a que pertence. Combinamos que os textos escritos deveriam estar na forma padrão. Recorremos ao dicionário e Sarah faz a substituição necessária.

Seu trabalho fica assim:

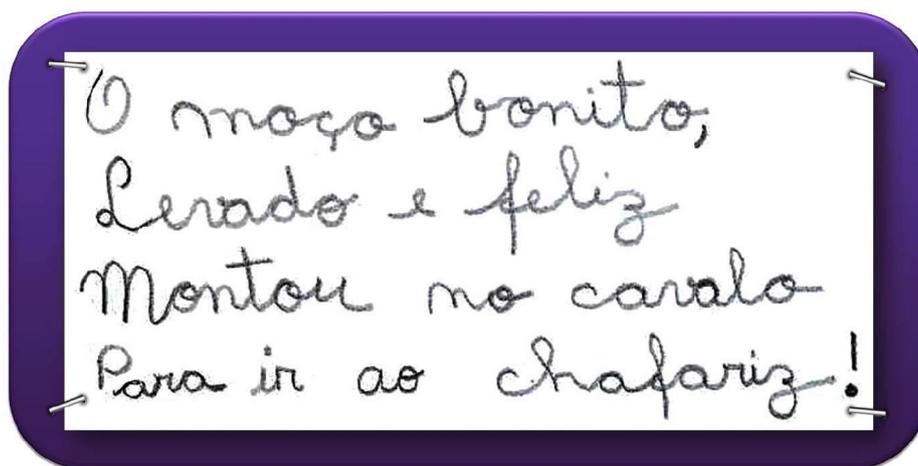


## Resultado Final: *Aperfeiçoando e apreciando a parlenda...*

Sarah fica visivelmente feliz com seu trabalho. Olha, lê, aprecia... Então pega um dos livros de parlendas que tínhamos ali e vai passeando o olhar entre as parlendas do livro e a sua. Finalmente, comparando sua parlenda com as do livro, ela decide colocar as letras iniciais de cada verso em maiúsculas. A partir da sua decisão sugiro a ela que observe também a pontuação. Mesmo não sendo tão necessária neste tipo de texto, entendi que seria uma boa oportunidade para fazer com que Sarah se ocupasse da

questão da pontuação, já que se mostrava tão empenhada em aperfeiçoar o texto que havia produzido.

Apesar de ser um texto relativamente simples, apresentou desafios à Sarah. O enfrentamento destes desafios apoiado nos bons resultados que obteve apontam para a construção de novos sentidos sobre sua capacidade de aprender e de se relacionar com o erro e a correção.



Para que Sarah alcançasse estes resultados (não apenas como produto, mas também como processo de aprendizagem) deve-se levar em conta a mediação cuja qualidade, como já afirmado em outros pontos deste estudo, é fundamental no processo de aprendizagem, visto que ela ocorre sempre de forma mediada no interior das relações sociais. Assim, temos que “o conhecer tem gênese nas relações sociais, é produzido na intersubjetividade e é marcado por uma rede complexa de condições culturais” (Góes, 1997:14).

A elaboração do conhecimento escolar “[...] segundo um pressuposto fundamental da psicologia histórico-cultural, só é possível através da mediação dos outros.” (PINO 2006:24).

Contudo, não se pode reduzir a mediação apenas às relações com outros sujeitos. Ela também ocorre por meio de signos e instrumentos criados pelo homem ao longo da história e constantemente modificados no dinamismo das produções culturais. “A idéia de que a atividade mental seja

mediada por instrumentos e signos é crucial dentro da abordagem histórico-cultural.” (NOGUEIRA, 2004:4). É o que se pode observar do papel que os livros, os textos e a leitura desempenharam neste episódio, mediando o contato de Sarah com o objeto do conhecimento e possibilitando aprendizagens e impulsionando o seu desenvolvimento.

É preciso lembrar que, segundo Vygotsky, a aprendizagem antecede o desenvolvimento e o incentiva. Para entender melhor as possibilidades de a aprendizagem interferir no desenvolvimento humano, recorro ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com o autor, há um plano de desenvolvimento real que corresponde às funções já estabelecidas, àquilo que o sujeito é capaz de realizar por si só. Há ainda outro plano, que se refere às possibilidades de desenvolvimento. A ZDP é definida por Vygotsky como sendo:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991:97)

A zona de desenvolvimento próximo pode ser compreendida pela observação de que um sujeito em desenvolvimento pode resolver tarefas, levantar hipóteses, encontrar soluções para problemas em colaboração com o adulto ou companheiros mais velhos ou mais experientes. A ZDP não pode ser percebida pela idade, pelo sexo, pelas diferenças que segregam, pelas deficiências ou pelo nível de desempenho escolar. Ela mostra-se na dinâmica da evolução mental durante o processo de instrução e no relativo êxito dela. “A zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 1995:239)

No interior das relações escolarizadas, por meio da mediação do outro (professor, material pedagógico, colegas etc) os conhecimentos de cunho científico além dos modos de pensar, de agir e de sentir, socialmente elaborados, vão sendo incorporados, e os indivíduos vão se constituindo historicamente enquanto sujeitos. Isto quer dizer que a participação de outros nas experiências de aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo

[...] contribui para redefinir o desenvolvimento psicológico, como um curso dinâmico e socialmente constituído de transformações que abrange, de um lado, a consideração do passado, do presente e, prospectivamente, do futuro; e, de outro lado, o necessário envolvimento do funcionamento intersubjetivo, que se concretiza pelos processos da linguagem. (GÓES, 1997:26)

O episódio discutido aqui parece indiciar movimentos que Sarah faz em direção a elaboração de novos sentidos sobre sua relação com a aprendizagem e, em especial, com relação à correção e à necessidade de voltar ao já realizado sem que isto se constitua no sentenciamento de incapacidade de aprender. Ao contrário, ela parece começar a perceber que pode fazer e se satisfazer com os resultados previamente pensados.

Ao dizer “Eu acho que vai ficar bem legal esta atividade”, ela mostra que já é capaz de antever bons resultados frente a uma atividade proposta. Isto parece indiciar (re)significação das suas próprias possibilidades de aprender, das relações que estabelece com o objeto do conhecimento, das atividades escolares e sobre si mesma.

A aprovação de sua mãe parece ter grande importância e contribuir diretamente na qualidade dos modos pelos quais Sarah se percebe enquanto sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito que pode aprender. “Eu li parlendas do livro pra minha mãe e ela gostou muito[...]” A importância do que sua mãe fala sobre si é ainda mais significativa se relacionada aos sentimentos de tristeza nos confrontos com os relatos sobre as dificuldades escolares de Sarah mencionados em episódios anteriores.

Sarah não apenas reproduz o discurso de sua mãe, “[...] disse que eu estou ficando muito inteligente”, mas o toma para si e reafirma: “e eu tô mesmo.”

### 2.3 DAS POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO

*“É pela linguagem que nos  
revelamos e revelamos o  
mundo”*

*Maria de Fátima Almeida*

Retomando aspectos que fundamentam este estudo, ressalto que a dimensão afetiva não se separa da cognitiva, porquanto constituem uma unidade. A unidade constituída por estas duas dimensões não apenas toma parte da constituição do sujeito nos processos de aprendizagem, como entendo que é decisiva na qualidade das relações intersubjetivas em que se manifesta, e na constituição dos sentidos que o sujeito elabora sobre si e sua participação no mundo social e cultural.

A unidade entre afetividade e cognição participa da constituição do sujeito independentemente do modo como as relações com o outro se desenvolvem, ou se as condições de aprendizagem são favoráveis ou não. Destarte, a prática pedagógica, fundada nesta unidade, pode estabelecer relações entre professor-aluno-conhecimento, que permitam ao aluno de baixo rendimento escolar (re)significar-se na ordem de um sujeito aprendente.

A escola é um espaço de relações dialógicas onde professores, alunos e o próprio conhecimento compõem e compartilham os sentidos e significados ali produzidos. Para tanto a linguagem ocupa lugar de destaque.

Assim, acredito, como Bakhtin, que

Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as idéias dos *outros* é que a idéia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, a encontrar e renovar sua expressão verbal, a gerar novas idéias. O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, idéia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra. (BAKHTIN, 1981:73)

É a palavra que serve de expressão entre os sujeitos em interação e os constitui mutuamente, porquanto “ela é determinada tanto pelo fato de que

procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.” (Bakhtin, 2004:113) E é por meio da palavra que “[...] defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.” (*idem*).

Para compreender o desenvolvimento e, portanto a elaboração do conhecimento escolar, é preciso recorrer ainda ao que Vygotsky chama de internalização. A transformação de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal se dá pela internalização. Essas transformações são fundamentais para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores no processo contínuo de ser no mundo, e supõem uma perspectiva da consciência que inclui os aspectos cognitivos e afetivos. “A existência de um processo de internalização que permita a passagem do plano social para o da subjetividade é uma necessidade lógica, o que o torna fundamental na constituição cultural do ser humano.” (PINO, 2005:161)

A compreensão das transformações decorrentes do processo de internalização é especialmente importante no espaço escolar já que é neste contexto que os conhecimentos produzidos histórica, social e culturalmente devem ser internalizados/aprendidos. Esta visão, advinda da perspectiva histórico-cultural, enfatiza a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir, o que nos remete à questão inicial deste estudo: investigar a constituição do sujeito aprendente, entendida especialmente como movimento que se faz na relação com outros sujeitos e discursos, a partir da análise dos sentidos que o sujeito elabora sobre si próprio como sujeito da aprendizagem.

Para Tunes (2005),

A cultura e seus sistemas simbólicos, semióticos alcançam a condição de intrapsicológicos passando, necessariamente, por processos interpsicológicos. Assim, ganham relevância as ações sociais que permitem aos indivíduos compartilharem a complexa rede de significados socialmente produzidos. Portanto, é na situação interpsicológica que brota o significado da relação pedagógica. Estão aí circunscritas, a um espaço relacional, as ações do professor e do aluno. (TUNES, 2005:69)

O espaço relacional acima referido é também espaço de construção e (re)construção do sujeito, tendo em vista valores, afetos,

conceitos, sentidos. É espaço de interação social onde a experiência interpessoal favorece, ou mesmo, determina o processo de elaboração e de reelaboração de sentidos que organizam e integram a atividade psíquica dos participantes da relação, de modo que “o movimento relacional cria múltiplas possibilidades de significação, construídas no momento próprio da relação, com caráter intersubjetivo.” (REY, 1997:18).

A análise dos episódios agrupados neste bloco pretende apontar os movimentos realizados por Sarah em direção à (re)significação dos sentidos que elabora sobre si mesma. Estes movimentos não são lineares. Eles são permeados pelas contradições, pelas outras vozes, pelo outro. O espaço da subjetividade é por si só, um espaço de tensão onde “as relações com os outros, nossos modos de agir com/sobre os outros tornam-se formas de relação e ação sobre nós mesmos.” (FONTANA, 2000:63)

Ao lado da autora, Rey(1997) ressalta que este movimento de elaboração e (re)elaboração de sentidos é

[...] um acontecimento vivo, contraditório e multidimensional, que pode direcionar a constituição de diferentes configurações da personalidade, ainda que esta guarde sempre uma unidade interna, uma relativa estabilidade. Existe, assim, uma dinâmica complexa entre o pessoal e o social, que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas influências, o que faz aparecer novas reorganizações a partir dos sentidos subjetivos que surgem em cada experiência intersubjetiva (Rey, 1997:14).

Seja qual for o contexto das relações que se desenvolvem entre os sujeitos, elas trazem tonalidades afetivas e cognitivas, e trazem também possibilidades de significação e ressignificação dos sentidos que estes mesmos sujeitos elaboram sobre si mesmos nos diferentes espaços sociais. Para este estudo interessa, em particular, as relações circunscritas no contexto escolar em que, imerso num “[...] processo interlocutivo, o aluno vai internalizando novos recursos expressivos, e, por isso mesmo, novas categorias de compreensão do mundo” (GERALDI, 1996:69), e novas categorias de compreensão de si mesmo enquanto sujeito da aprendizagem..

### 2.3.1 EPISÓDIO: *Espigada na cadeira*

Havíamos começado a oficina há menos de meia hora. Eu lia para Sarah o divertido “Vice-Versa ao Contrário” quando percebi que ela se encolheu na cadeira olhando para a porta. Ao mesmo tempo em que voltei o olhar na mesma direção, ouvi: “Aqui é aula de reforço?” A pergunta veio de um grupinho de alunas que se encontrava parado na porta da sala. Respondo que não e explico que é uma oficina de leitura e escrita. Ato contínuo, Sarah se espiga toda na cadeira, os olhos brilhando num misto de satisfação e alívio.

O que ocorre aqui parece estar explicar-se por si só. Muitas devem ter sido as situações vividas por Sarah, no espaço escolar, onde sua condição de aluna de baixo desempenho escolar deve ter-lhe rendido inúmeras brincadeiras pejorativas e zombarias vindas possivelmente dos colegas de escola.

A imagem de si, por resultar do encontro do eu e do outro, tem caráter único e pode ser explicada pela posição ocupada em determinada situação de discurso. O eu que emerge em cada situação é resultado de experiência e não de mera representação. (BARBOSA, 2008:78)

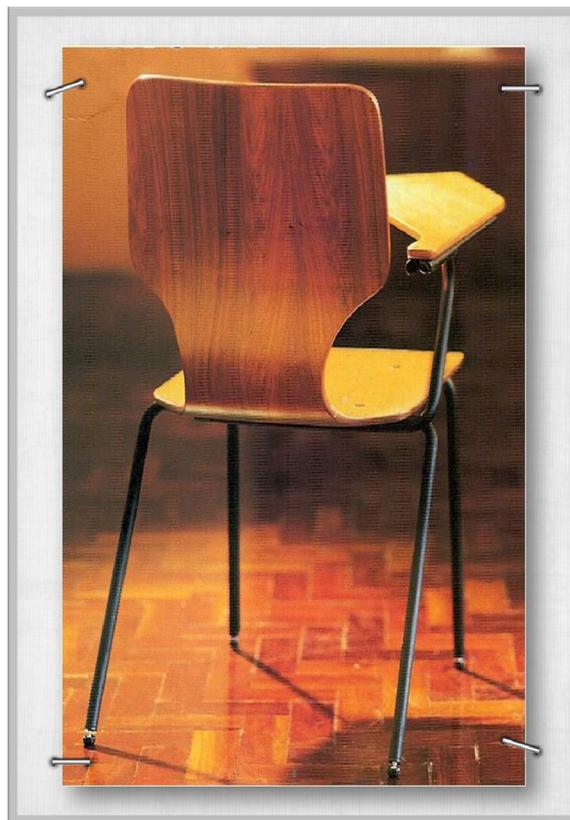
Como ilustração, trago uma fala de Sarah retirada do episódio O Desabafo. Ela diz: “[...] aqui na escola tem muita gente que precisa de ajuda, mas não vai pro reforço porque os colegas ficam falando “ai ele faz reforço... Recuperação é só pros burros.” Ao se referir à fala dos colegas, Sarah o faz carregando no tom e chega a falar “cantado”, marcando expressivamente o enunciado.

A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe. [...] se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado. (BAKHTIN, 2003:290)

Embora ela atribua este (pré) conceito à voz ao outro, ele também é seu. Na continuidade deste recorte ela diz: “E as professora também

fala na sala que a recuperação é pros que não aprende na hora certa, junto com todo mundo e o que é isso? É a mesma coisa que chamar de burro.” Ela também acredita que reforço e recuperação é para os “burros”.

A postura corporal assumida por Sarah, ao ver o grupo de alunas na porta da sala indicia que ela, possivelmente, sentiu-se envergonhada por estar freqüentando uma aula de reforço. Talvez ela até tenha antecipado as brincadeiras e comentários de mau gosto. O fato é que Sarah se encolhe, afunda na cadeira como que tentando se esconder. Ao ouvir a explicação dada por mim, as alunas deixam a porta da sala e Sarah toma uma postura totalmente diferenciada: endireita a coluna, levanta os ombros e seu rosto ganha uma expressão vibrante.



O corpo pode ser pensado, ao mesmo tempo, como agregador e como executor das expressões, sons, silêncios, emoções, movimentos e gestos que constituem os sujeitos imersos num auditório social (BAKHTIN, 1996). É assim, marcado pela história e pela cultura, que se definem os limites para o corpo.

O que um corpo expressa será sempre matéria prima para as relações sociais, para as inter-relações em todos os espaços. De acordo com Bakhtin (2003:21) “quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos.” E não há aí um ser passivo, mas seres em relação que se constituem mutuamente nos diferentes mundos enunciados.

Do mesmo modo, na dinâmica das interações escolarizadas, comunicamo-nos corporalmente e dizemos daquilo que somos e de como nos sentimos num determinado contexto marcado histórica e socialmente. É possível buscar conhecer o estado interno do sujeito através da observação do seu gestual, das suas expressões faciais, na entonação da fala, na postura corporal... Essas manifestações comunicativas estão atravessadas de sentidos “dos quais depende o bom ou mau funcionamento dos processos cognitivos.” (Dantas, 1994:46).

A comunicação acontece a partir dos símbolos, dos códigos prontos: palavras, frases, gramática, cores, números, espaços, gestos, silêncios, entonação etc. Cultura e história remarcam sobremaneira a diversidade compreensiva desses códigos. Comunicamo-nos sempre, de diversas formas, com intensidades e interesses diversos. Para isto, usamos o corpo e todas as suas possibilidades de expressão.

Neste sentido, Smolka (2004:45), assevera que “[...] a corpo e palavras são atribuídos sentidos e, como não há controle nos fios dessa teia, também atribuem sentidos.” É nesta relação com o outro que tomo consciência de mim mesmo. E esta relação envolve corpo. Do mesmo modo como Sarah internalizou falas que contribuíram para a elaboração de sentidos negativos sobre si mesma, ela pode, no contexto de novas mediações e interações, (re) significar-se.

### 2.3.2 EPISÓDIO: *Lista de Supermercado x Ampulheta*

Como nestas oficinas o objetivo primeiro do trabalho estava ligado ao processo de alfabetização/letramento, a atividade que compõe este episódio foi pensada no sentido de possibilitar a escrita de palavras, a partir das quais pudéssemos discutir a ortografia correta e, especialmente, a falta e a troca de letras.

A outra função desta atividade foi fazer com que Sarah conhecesse o mais concretamente possível o seu ritmo de escrita. Eu queria que ela percebesse que não era tão lenta quanto dizia nas atividades de escrever, pois já havia dado mostras de que poderia escrever (no caso de cópia<sup>4</sup>) mais rapidamente do que normalmente fazia na escola. Era tentativa de motivá-la a não desistir de copiar as lições colocadas no quadro pelos professores, ou a escrever os ditados com mais tranquilidade.

Na sala de aula, quando estava copiando e percebia que alguns colegas estavam terminando, ela perdia a concentração e era tomada pelo medo das críticas. Por isso não conseguia mesmo terminar. Ainda que seu ritmo ainda não fosse suficiente para copiar as lições antes que os professores apagassem o quadro, ela precisava perceber que seu tempo podia melhorar. Para este propósito, escolhi a escrita de uma lista de compras, já que esta é uma atividade de escrita bastante comum no cotidiano das famílias.

**Pesquisadora:** *Sarah, hoje vamos trabalhar, mais uma vez, com a ortografia das palavras. Vamos fazer uma lista de compras. Você costuma ajudar sua mãe a fazer as compras e a organizar a lista?*

**Sarah:** *Não, dona. Ela nem faz lista, ela vai e compra o que precisa. Só faz lista se for muita coisa pra não esquecer. Às*

---

<sup>4</sup> A atividade de copiar conteúdo e exercícios do quadro era bastante comum naquela escola. Os professores passavam boa parte da aula colocando a “matéria” no quadro-giz e aos alunos cabia copiar para estudar e resolver exercícios em casa.

*vezes ela fala pra mim ir comprar alguma coisa que tá faltando e eu vou.*

**Pesquisadora:** *É isto mesmo! Precisamos fazer lista pra não esquecer nada. Hoje você vai fazer uma lista de compras. Pode colocar o que quiser, mas temos uma novidade. Você só poderá escrever durante o tempo que esta ampulheta (mostro a ampulheta que estava sobre a mesa) leva para esvaziar (3 minutos).*

Sarah se mostra animada com a atividade.

**Pesquisadora:** *Só que tem mais uma coisinha...*

**Sarah:** *O que?*

**Pesquisadora:** *Você vai ter que listar, no mínimo, quinze produtos.*

**Sarah:** *Nossa, dona! Eu não consigo não. Lembra que eu contei que eu escrevo muito devagar?*

**Pesquisadora:** *Lembro sim. Mas eu acho que você pode ser mais rápida do que pensa.*

Antes de começar a escrever a lista, relembramos alguns produtos que costumamos comprar no supermercado. Sarah escreve a lista e fica bastante surpresa com seu resultado. Escreve vinte palavras no tempo da ampulheta.

**Sarah:** *Minha mãe não vai acreditar! Ninguém vai acreditar! Mas eu não podia fazer isso porque eu sou “lenta igual uma lesma”. A dona Rosineide (professora da 4ª série) falava que eu sou “lenta igual uma lesma”.*

**Pesquisadora:** *Talvez você precisasse de mais tempo pra fazer algumas coisas.*

Sarah ouve, recebe a informação e reforça:

**Sarah:** *Eu acho que eu precisava de mais tempo sim, dona. Mas eu não sou igual lesma. Eu escrevi muitas palavras. Ninguém vai acreditar!*

**Pesquisadora:** *Você acredita?*

Ela sorri sem jeito e faz que sim com a cabeça.

**Pesquisadora:** *É isto o que importa, Sarah. Acredite em você, leia muito, escreva, pergunte...*

**Sarah:** *Posso levar pra minha mãe ver?*

Ao saber que, para realizar a atividade deveria combinar um limite de tempo a um número determinado de palavras escritas, ela sentenciou: “Eu não consigo não.” E, na sequência, como se quisesse antecipadamente justificar o insucesso – esperado por ela - no desempenho da tarefa, pergunta: “Lembra que eu contei que eu escrevo muito devagar?”

O resultado alcançado por Sarah é tão oposto ao que ela própria espera que chega a dizer “Mas eu não podia fazer isso [...]” Esta parece ser uma resposta aos ecos da voz da antiga professora e, provavelmente, de outros tantos professores sobre sua lentidão no desempenho das atividades escolares “A dona Rosineide falava que eu sou lenta igual uma lesma.” Nós somos o que somos através dos outros. “[...] A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais.” (VYGOTSKY, 1995:149)

A partir da constatação do resultado obtido, Sarah parece viver um turbilhão de emoções. Ao mesmo tempo em que parece não acreditar que conseguiu escrever um bom número de palavras no tempo delimitado que, em seu julgamento, era muito pouco, quer que as pessoas vejam seu resultado. É como se o fato do outro acreditar a deixasse livre para acreditar também. Ela repete algumas vezes “Ninguém vai acreditar!”. Mais uma vez, está circunscrita a importância do outro na constituição social do sujeito.

Tudo o que dá valor ao dado do mundo, tudo o que atribui um valor autônomo à presença no mundo, está vinculado ao outro...: é a respeito do outro que se inventam histórias, é pelo outro que se derramam lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos; apenas os outros povoam os cemitérios; a memória só conhece só preserva e reconstitui o outro. (Bakhtin, 2003:122)

Ao querer mostrar sua atividade para a mãe “Posso levar pra minha mãe ver?” e, possivelmente para outras pessoas, Sarah indicia a necessidade do reconhecimento do outro para se constituir enquanto sujeito “[...] em um processo de relação dialética onde é um ser significativo, é um ser que tem o que dizer, fazer, pensar, sentir.” (MOLON, 2000:17).

O confronto daquilo que Sarah já pensa sobre si mesma e as novas condições de aprendizagem que se abrem ao lado de outros discursos dão pistas sobre a possibilidade de (re)significar-se na ordem de um sujeito aprendente. “Mas eu não sou igual lesma. Eu escrevi muitas palavras.” Mais uma vez, ela parece mover-se num processo de reconstituição da própria imagem, reforçando que a idéia de que a unidade afetividade e cognição participa da (re)construção da imagem sobre si determinando as condições de aprendizagem.

É necessário compreender, especialmente no contexto escolar, que nada do que se fala, fala-se por acaso. Os discursos são expressão viva dos modos pelos quais o sujeito se constitui e é constituído. Os discursos são o ponto de contato com o outro e, neste sentido, “somente em um ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente. [...] Por trás desse contato, há o contato de pessoas, e não de coisas.” (Bakhtin, 2003:401)

chocolate  
maionese  
café  
bolo pó  
arroz  
macarrão  
lentilha  
farofa  
óleo  
farinha  
feijão  
tinga  
açúcar  
sal  
manteiga  
ovos  
vinagre  
gelatina  
cratinha  
fubi

### 2.3.3 EPISÓDIO: *O Caderno de Músicas do Leonardo*

Pedi a Sarah que fizesse um caderno de músicas. Assim como os antigos *cadernos de recordações* motivavam escrita e leitura constantes, compor um caderno de músicas configurou-se em uma boa estratégia para que Sarah lesse e escrevesse em casa, numa atividade prazerosa. Sugeri a ela que fosse colecionando músicas variadas, mas ela fez questão de que fossem apenas músicas interpretadas pelo cantor Leonardo, seu ídolo. Combinamos que ela faria a cópia das músicas em casa e que traria o caderno algumas vezes para que eu visse. Combinamos também que, vez ou outra, usaríamos o caderno nas oficinas.

Sarah precisava melhorar o ritmo de escrita para copiar as lições do quadro, num espaço de tempo que lhe permitisse terminar antes que o professor apagasse para mudar o escrito. Naquela escola, quase todos os professores passavam muito conteúdo no quadro, além de exercícios. A justificativa era que não havia livros suficientes para todos os alunos.

Para Sarah, não conseguir escrever com a velocidade exigida para acompanhar as cópias do quadro, e os ditados, era um sofrimento, causa da maioria de suas queixas. Nos ditados, além das dificuldades com a escrita ortográfica das palavras, ainda era confrontada com o curto tempo entre uma palavra ditada e outra. Assim, acabava perdendo grande parte do que era ditado.

**Pesquisadora:** *E então Sarah, como está o seu caderno de músicas? Conseguiu copiar mais alguma?*

**Sarah:** *Consegui copiar duas! As duas são do cd novo do Leonardo.*

Sarah conta isto com muito entusiasmo porque, no início, achava que não conseguiria copiar nem uma letra inteira por semana, sempre reforçando sua lentidão com as cópias. Embora, nas primeiras semanas, tenha variado

entre copiar apenas parte de uma letra e copiar uma letra inteira, seu ritmo tem melhorado muito.

**Pesquisadora:** *Uau!!! Parabéns!!! Tá indo muito bem mesmo, hein Sarah?*

**Sarah:** *Eu sei. Eu quase dei conta de copiar a lição toda que o professor de Geografia passou, mas não dei conta não porque eu não dou conta de copiar.*

**Pesquisadora:** *É claro que dá conta de copiar. Está copiando um monte de coisas e cada vez com menos erros. O que ainda falta é melhorar o ritmo e isso você consegue logo, logo.*

Sarah ouve calada, de cabeça baixa, e não faz nenhum comentário.

**Pesquisadora:** *Hoje tenho uma surpresa pra você. Trouxe o cd do Leonardo que tem aquela música que você falou que gosta: Talismã. Você sabe essa música de cor?*

**Sarah:** *Eu sei, dona, mas não vou cantar não que eu tenho vergonha.*

**Pesquisadora:** *Não precisa cantar e nem precisa ter vergonha. O que vamos fazer é uma atividade um pouco diferente. Vou colocar a música pra gente ouvir e depois você vai escrever o refrão apenas usando a sua memória. Vai lembrando o refrão e vai escrevendo.*

Sarah ri e parece gostar da proposta. Ouvimos a música e Sarah vai cantando junto.

**Sarah:** *Vou escrever no caderno de música! Depois, lá em casa, eu copio a música inteira. Meu caderno vai ficar o melhor de recordação!*

É interessante observar que, aquilo que Sarah tem confiança em fazer, faz com uma qualidade infinitamente melhor do que aquelas que faz com receio de errar, com receio da avaliação. Isto nos fornece duas pistas: uma, que diz respeito ao seu domínio sobre tecnologia da escrita, e outra, que se refere aos modos de interação com as atividades escolares.

No primeiro caso, quando os aspectos afetivos envolvidos são positivos e indiciam que ela se percebe como alguém capaz de realizar a tarefa proposta, os seus resultados são bem melhores do que os que alcança quando estão em jogo os ecos das dificuldades, da incompetência, da lentidão. De acordo com Wallon (1978:118) “o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar”.

Isto ocorre em atividades que lhe exigem o mesmo tipo de elaboração. Escrever um texto que se conhece de memória é como ditar para si mesmo. Continua sendo um exercício de escrita, que exige as mesmas habilidades necessárias para um ditado feito na sala de aula pelo professor.

No segundo caso, quando as atividades escolares são, de alguma forma, significativas para os alunos e seus interesses, os modos como interagem com estas tarefas são mais produtivos do que aqueles dos quais lançam mão quando as atividades propostas pela escola não fazem sentido, quando os alunos não compreendem o porquê de tais atividades.

Nenhum conteúdo poderia ser realizado, nenhuma idéia poderia ser realmente pensada se não fosse estabelecida uma ligação essencial entre o conteúdo e o seu tom emocional-volitivo, isto é, o seu valor realmente confirmado para o pensador. Experimentar ativamente uma experiência, pensar ativamente a idéia, significa não ser absolutamente indiferente a ela, significa afirmá-la como forma emocional-volitiva. O pensamento real atuante é o pensamento emocional-volitivo. (BAKHTIN, 1993:34)

Provavelmente motivada pelo sucesso na cópia das músicas “Consegui copiar duas!” e também pelo prazer que a atividade lhe

proporciona, ela faz a atividade com desenvoltura e utiliza um tempo relativamente curto para finalizar a reescrita.

Ao meu elogio sobre ter copiado duas músicas “Tá indo muito bem mesmo, hein Sarah?”, *ela responde* “Eu sei. Eu quase dei conta de copiar a lição toda que o professor de Geografia passou[...]” A fala de Sarah mostra, mais uma vez, que ela parece se mover num processo de reconstituição da sua própria imagem, impulsionado e alimentado pelas relações dialógicas onde os enunciados constituem o outro e são, ao mesmo tempo, por eles constituídos. O enunciado que Sarah recebe do outro é elaborado por ela segundo condições afetivas e cognitivas – produzidas socialmente – e passam a ser dela de forma única, num contexto que também é único e irrepetível.

O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e eles

[...] não são indiferentes entre si, nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto, antes de tudo, como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (Bakhtin, 2003:297)

A subjetividade e o caráter dialógico deixam suas marcas na relação entre os homens através da linguagem, do enunciado, da palavra. Assim, na medida em que participa de inter-relações cuja mediação leva em conta a unidade afetividade e cognição, Sarah vai construindo novos sentidos para sua aprendizagem e começa a encarar os desafios escolares com mais tranquilidade e segurança. “A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.” (BAKHTIN, 2003:294)

Ainda que Sarah volte a enunciar um aspecto negativo da sua aprendizagem “mas não dei conta não porque eu não dou conta de copiar”, o processo de reconstituição das significações que produz sobre sua aprendizagem está presente e participa do processo de constituir-se na ordem de um sujeito aprendente.

O que constitui o sentido é a tensão entre o percebido e o diferente, o esperado e o novo. Desse modo, no interior das relações sociais e dialógicas, os sentidos se alternam e se modificam conforme a época, as circunstâncias, o lugar, o papel e o olhar do sujeito. São os sujeitos, os construtores do sentido que permitem as várias possibilidades de (re) significação.

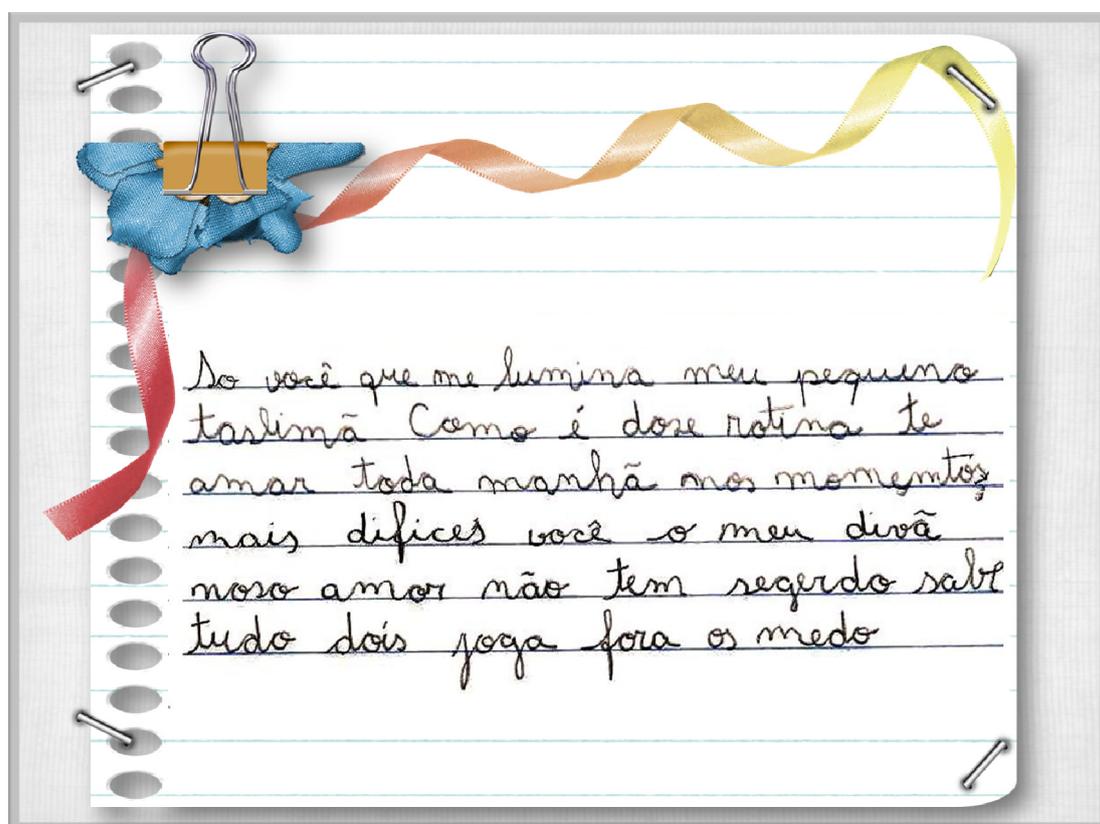
Para pensar esta questão, novamente as mediações realizadas no contexto escolar ganham destaque.

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momentos e por quê – afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. (TASSONI, 2000:149)

Na inter-relação entre o professor, o aluno e o objeto de conhecimento estão em jogo tanto aspectos afetivos quanto cognitivos de modo que a qualidade da mediação pode colaborar com o processo de aprendizagem ou, contrariamente, obstaculizá-lo.

Tanto a escola (como instituição e coletividade), quanto o professor (como profissional e indivíduo) devem estar compromissados em possibilitar o acesso ao universo de saber produzido histórica e culturalmente pelo homem. Conseqüentemente, a significação deste mesmo saber e o acesso a este tipo de saber ou conhecimento “[...] segundo um pressuposto fundamental da psicologia histórico-cultural, só é possível através da mediação dos outros.” (PINO 2006:24).

Ao falar sobre a relação entre alunos e professores, Falabelo (2004) sugere que ela não é mediada por um conceito idealizado de professor, mas sim pelos investimentos culturais que o professor faz na relação pedagógica. Esta idéia ajuda a desvencilhar a figura do professor “bonzinho” da figura do professor comprometido com a visão integral do aluno e que, portanto, o considera na unidade afetividade e cognição. A afetividade manifesta-se “a partir dos significados e sentidos que professores e alunos produzem e compartilham no jogo intersubjetivo.” (FALABELO, 2004:169)



Do você que me ilumina meu pequeno  
torlimã Como é doce rotina te  
amar toda manhã nos momentos  
mais difíceis você o meu divã  
nosso amor não tem segredo sabe  
tudo dois joga fora os medo

# Palavras

*Ai, palavras, ai, palavras  
que estranha potência, a Vossa!*

*Todo o sentido da vida  
principia a Vossa porta*

*o mel do amor cristaliza  
seu perfume em Vossa rosa*

*sois o sonho e sois a audácia,  
calúnia, fúria, derrota..*

*Todo o sentido da vida  
principia a Vossa porta*

*Cecília Meireles*

# Capítulo 3

*Eu quase que nada não sei.  
Mas desconfio de muita  
coisa.*

*Guimarães Rosa*

## *As considerações finais (ou iniciais)...*

Ao iniciar meu curso de mestrado imaginava que, ao terminá-lo, teria construído um texto meu, só meu. Quanta coisa aconteceu desde então! Quantos outros descobri em mim! Em quantos outros vislumbrei a mim mesma! Agora, quando retorno ao texto na tentativa de tecer algumas considerações que se prestem ao seu fechamento ao mesmo tempo em que apontem para sua inconclusibilidade, não é a mim que encontro. Não o eu que começou esta caminhada. Sou Outra porque sou Outros. Mas sou Eu porque Outra me faço com o Outro a cada novo encontro.

Nesta direção, as discussões entretecidas até aqui sugerem que a participação do outro é condição *sine qua non* para o desenvolvimento humano e a constituição do sujeito, num processo social e culturalmente histórico, que é sempre marcado por tonalidades afetivas e cognitivas que se desenvolvem e se manifestam nas interações dialógicas.

O interesse pelo estudo da afetividade nas relações escolares envolvendo os processos de ensinar e de aprender que deu início ao projeto da pesquisa que apresento aqui, não se esgotou. Ao contrário, deparar-me com a unidade afetividade e cognição, vista pela abordagem histórico-cultural, só aguçou este desejo. Dentro desta perspectiva, a cognição e o afeto não podem ser separados, sob pena de que “o pensamento se transforme inevitavelmente em um fluxo autônomo de idéias que se pensam

a si mesmas e se segregue de toda a plenitude da vida, dos impulsos, interesses e inclinações vitais do sujeito que pensa” (VYGOTSKY, 1995:24)

Portanto, é impossível dividir o enorme campo das emoções em duas partes, uma das quais é receptiva à hipótese periférica e a outra não. Não existem sentimentos que, por causa de um privilégio de nascimento, pertencem à classe superior, e ao mesmo tempo outros que, por sua própria natureza, podem ser considerados entre a classe inferior. A única diferença é uma diferença em riqueza e complexidade, e todas as nossas emoções são capazes de ascender todos os passos de nossa evolução sentimental. (VYGOTSKY, 1984:279 Apud VAN DER VEER & VALSINER, 1991:385)

Na introdução deste estudo, mencionei que as pesquisas que se propõem a compreender a afetividade pelo viés histórico-cultural ainda tem um longo caminho a percorrer. Não é diferente com esta pesquisa. Embora algumas possibilidades para as considerações finais derivem das análises, ainda preciso alcançar maior envergadura teórica para lançar luz sobre elas.

Contudo, considero que este estudo pode trazer contribuições à compreensão do papel da inter-relação professor-aluno-conhecimento, na qualidade dos sentidos que o sujeito atribui a si mesmo enquanto sujeito aprendente, considerando a unidade afetividade-cognição.

A partir das situações enunciativas que me propus analisar, é pertinente dizer que a escola precisa ater-se às considerações propostas pela abordagem histórico-cultural, que evidencia a importância do social para a aprendizagem e o desenvolvimento, considerando a unidade afetividade e cognição, e a relevância dos processos de interação e mediação que a escola deve promover entre o conhecimento e os sujeitos da aprendizagem. As situações enunciativas analisadas indicam que os sentidos elaborados sobre si mesmo pelo aluno com baixo rendimento escolar são constituídos pelos modos de interação dos quais participa, ao mesmo tempo em que os constitui, havendo, deste modo, possibilidades de (re)significação destes mesmos sentidos, posto que

[...] os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos são e estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo; ao modificar as crenças pela incorporação de novas categorias e, até mesmo, ao modificar a linguagem. (GERALDI, 2003:28)

“Aprendemos a ser homens com os outros homens, nas relações concretas de vida social.” (PADILHA & FERREIRA, 2005:2) Pensando assim, chegamos à centralidade da mediação semiótica no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Ela permite a apropriação do saber humano, capacitando o sujeito para utilizar os meios simbólicos de maneira que possa tornar-se intérprete do mundo, significando-o. Para tanto, a linguagem é o signo por excelência.

Pela visão dialógica de Bakhtin, não é possível conhecer o sujeito fora da linguagem por ele produzida. Destarte foi nos discursos de Sarah, nas nossas interlocuções, que busquei indícios para compreender como os sentidos eram elaborados na dinâmica das relações escolares. É no discurso resultante da experiência de diálogo com a alteridade que se pode circundar o sujeito, pois “a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro.” (BAKHTIN, 2003:313)

É função da escola selecionar os meios adequados para que a apropriação da cultura aconteça em cada tempo e espaço e em cada ser humano. A escola não pode deixar de cumprir a sua função por ignorância, nem por negligência e nem tampouco para manter o *status quo*. A escola não existe para

[...] alienar, submeter, subjugar, domar. Cabe a ela ensinar a todos: a linguagem dos homens, as artes, as matemáticas, a escrita e seus usos na cultura; os direitos e deveres de cada época, em cada espaço, não deixando ninguém de fora, enfrentando diferenças e contradições que são próprias da sociedade porque humanas, culturais e históricas. (PADILHA & FERREIRA, 2005:3)

É preciso debruçar sobre os aspectos da unidade afetividade e cognição objetivando contribuir para que casos como o de Sarah não mais se repitam no interior das escolas, marcando negativamente a história dos indivíduos, e contribuindo para que os sentidos atribuídos a si mesmos reforcem o estereótipo do aluno segregado pelo rótulo de “ruim”, “burro” ou “fraco”. Depreende-se daí a importância de uma prática pedagógica que atente para as diferenças e não estigmatize o aluno.

A mediação e a qualidade das interações sociais são fundamentais no desenvolvimento humano, resultando no sujeito significações positivas ou

aversivas que ele carrega consigo como resumo de si próprio, asseverando ou desalentando sua condição de sujeito que pode aprender.

O que pretendo, ao suscitar estas discussões, é aproximar a contribuição que a perspectiva histórico-cultural dá sobre a compreensão da unidade afetividade-cognição à formação do professor, confirmando a importância da mediação, não só nas atividades de conhecer, como também na constituição dos sujeitos.

Considerando a inconclusibilidade deste trabalho e, ainda, o desejo/necessidade de adensar este estudo, ressaltando que “são os aspectos afetivos que movem a construção do conhecimento, uma vez que são os motivos, desejos e necessidades do sujeito que o fazem mover-se em direção à construção de saber.” (Wallon 1968), ponho fim a este texto – ainda que o fim seja permanentemente provisório – ousando fazê-lo de maneira pouco usual: encerro tomando *ipsis litteris* palavras de Bakhtin que contam do Outro em mim: *“Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo.”* (BAKHTIN, 1992:278)

# *Instigando a continuidade...*

## *O Peixe-Professor*

Depois de uma seqüência de trabalho com textos prescritivos, fizemos uma massa de modelar caseira. A tarefa posterior de Sarah foi organizar nossas ações por escrito, em forma de receita.

Depois de feita a massa de modelar, propus que a usássemos. Sarah modelou peixinhos que renderam uma boa conversa e uma poesia.

**Sarah:** *Dona, olha os meus peixinhos.*



*Eu gostei muito de fazer estes peixinhos. Sempre tive vontade de fazer. Na escola quando tem massinha é pra fazer o que a professora pede. Não pode escolher porque*

*senão é muito aluno pra professora ver coisa diferente. Então é melhor fazer a mesma coisa todo mundo.*

**Pesquisadora:** *Que bom que gostou de fazer. Você gosta de peixe?*

**Sarah:** *Ah, Dona! Eu gosto sim. Eu já tive um aquário, mas o peixinho morreu. Ele chamava Leonardo por causa que eu gosto muito do Leonardo.*

**Pesquisadora:** *Ah. E estes aqui têm nome?*

**Sarah:** *Não. Eu ainda tô pensando... Acho que só o verde vai ter nome. Vou por o nome dele de Léo. Não! Léo não porque esse peixinho aqui é mulher.*

**Pesquisadora:** *Então que nome seria?*

**Sarah:** *Num sei...*

Sarah fica algum tempo olhando para o seu trabalho...

**Sarah:** *Pode dar o seu nome pra ele, Dona?*

**Pesquisadora:** *Pode sim. Acho engraçado um peixinho fêmea chamado Valéria.*

**Sarah:** *Peixe fêmea?*

**Pesquisadora:** *É. Peixe é como cobra. Essas palavras nós chamamos de substantivos epicenos. Quer dizer, o mesmo nome pro macho e pra fêmea. Cobra macho, cobra fêmea, jacaré macho, jacaré fêmea e peixe macho e peixe fêmea.*

**Sarah:** *Entendi. [...]*

Novamente Sarah se cala por uns instantes e depois diz virando seu trabalho em minha direção...

**Sarah:** *Ele tá ensinando pros outros peixinhos. Faz de conta que é uma escola de peixinhos no fundo do mar. Tem muitos alunos na classe, mas eu só coloquei dois. Esse aqui (aponta o peixinho alaranjado) não aprende a lição, mas eu coloquei ele na frente mesmo assim.*

**Pesquisadora:** *E este outro? [aponto o peixe azul] Ele aprende melhor?*

**Sarah:** *Não! Mas nessa classe eles “tão” aprendendo porque a professora espera eles aprender e nenhum fica falando que é pra ir pra outra lição porque a professora espera eles aprender. Ela corrige sem passar nem caneta azul e nem preta nas tarefas.*

**Pesquisadora:** *É assim na sua classe, Sarah?*

**Sarah:** *Não. Lá os colegas corre demais. A professora apaga o quadro antes de mim terminar de copiar. E eu não tenho mais uma colega que me empresta o caderno. Uma vez eu falei pra ela que eu não tinha copiado a lição. Daí ela disse que não ia esperar porque eu nunca consigo copiar mesmo e copio errado.*

**Pesquisadora:** *Você ainda está copiando devagar, mas isto vai mudar com um pouco de exercício. Lembra quando escrevi no quadro estrofes da música Ciranda da Bailarina (Chico Buarque)? Naquele dia você copiou tudo e ainda corrigiu sozinha as palavras trocadas.*

**Sarah:** *É bom quando a gente dá conta de copiar. Dá vontade até de fazer mais coisa.*

**Pesquisadora:** *E que tipo de coisa?*

**Sarah:** *De aprender mais coisa importante pra fazer faculdade. Eu quero ir pra faculdade. Dá vontade de ler mais e dá vontade de escrever mais também. Eu posso escrever sobre o peixinho?*

**Pesquisadora:** *Pode sim. O que você quer escrever? A história que estava contando, uma poesia, uma música... Quem sabe, uma notícia sobre o peixe?*

Sarah pensa um pouco, remexe os materiais que traz consigo e pega um livro de poesias que eu havia emprestado a ela. Mostra o livro sorridente e diz:

**Sarah:** *Eu li esse livro aqui. Não li tudo não, dona, porque eu tinha que ajudar minha mãe na cozinha. Eu fiquei lendo e ela falando “Anda menina, vem me ajudar aqui. Fica aí enrolada com esse livro e o tempo passando. Deixa de ser lerda!” Daí não deu pra ler tudo né dona.*

**Pesquisadora:** *Não tem problema. Você pode ficar mais tempo com ele. Depois você me devolve. Fico feliz por você ter gostado do livro. Eu também gosto de várias poesias que estão aí. Depois você me mostra as suas preferidas e eu te mostro as minhas.*

**Sarah:** *Dona, sabe aquilo que eu falei da faculdade? É verdade. Eu quero entrar pra faculdade. Minha irmã, que é mais velha, já entrou e meu irmão, esse é mais novo, já entrou.*

**Pesquisadora:** *Que curso você quer fazer?*

**Sarah:** *Administração ou psicologia. Minha família toda acha que eu num vou dar conta de fazer faculdade porque eu sempre tive problema, mas minha mãe me apóia.*

**Pesquisadora:** *Isso é bom. É bom ter alguém nos apoiando. Bom, vamos fazer a atividade de hoje? Está animada?*

**Sarah:** *Nossa, dona! Eu gosto muito disso aqui. É bom a gente aprender e eu gosto de aprender. Se eu desse conta eu queria fazer uma poesia mas eu ainda não sei escrever direito igual os outros e nem copiar do quadro direito igual os colega copia. A professora sempre apaga antes e eu fico sem a matéria, mas eu não desisto. Eu vou aprender porque eu sou esforçada.*

Com a massa de modelar que sobrou, Sarah fez espontaneamente, em casa, a atividade abaixo e justifica:

**Sarah:** *Eu queria escrever mais palavras porque eu preciso aprender ler e escrever bem direito e depressa pra dar conta de aprender as lição que os professores ensinam na classe. Eu quero entrar para faculdade, né dona!*



# Bibliografia

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 4ª Edição. Campinas: Papirus, 2004.

ALMEIDA, Maria de Fátima. Enunciação e subjetividade em práticas escolares de leitura In: **Revista Interdisciplinar**. v. 6, nº. 6, p. 9-33 – Jul/Dez de 2008.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.19, p.25-42, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética**. A teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini e outros. São Paulo, UNESP. 3a. Edição. pp13-70. 1993

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11 ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Trad. Yara Frateschi. 3ª Edição. São Paulo: Brasília: Hucitec: Edunb, 1996.

\_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Ed. Forense-Universitária, 1981.

BARBOSA, Marinalva Vieira. **A dimensão afetivo-emotiva dos discursos de professores e alunos nas interações em sala de aula**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2008.

BENVENISTE, E. Structure de la langue et structure de la société. In: **Problèmes de linguistique Générale II**. Paris: Gallimard, 1966.

CRUZ, Maria Nazaré e FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

CRUZ, Maria Nazaré. Multiplicidade e estabilização dos sentidos na dinâmica interativa: a convencionalização das primeiras palavras da criança. In: SMOLKA, Ana Luiza B; GOES, Maria Cecília R. de (orgs). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997.

DANTAS, Heloysa. Algumas contribuições da psicogenética de H. Wallon para a atividade educativa. **Revista de educação da A. E. C.**, Brasília, v. 23, n° 91, p. 45-51, abr/jun. 1994.

FALABELO, Raimundo Nonato de Oliveira. **A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos**. Tese de Doutorado. Piracicaba, Unimep, 2004.

FÁVERO, Maria Helena. Desenvolvimento Psicológico, Mediação Semiótica e Representações Sociais: Por uma Articulação Teórica e Metodológica. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Jan-Abr 2005, Vol. 21 n. 1, p. 17-25.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. 2ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. 3ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?** 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

\_\_\_\_\_. A Elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luiza B; GOES, Maria Cecília R. de (orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 9ª Edição. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 6ª Edição. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A Abordagem sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/2002.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 9ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado Aberto, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. *Cad. CEDES*. 2000, vol.20, n.50, pp. 9-25.

\_\_\_\_\_. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In GÓES, M.C.R. e SMOLKA, A L. B. (Orgs). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas; SP, Papyrus, 1997.

GUERRA, Vânia Maria Lescano. **Práticas discursivas: crenças, estratégias e estilo**. São Carlos, Pedro & João Editores, 2008.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2006.

MAGALHÃES, Romildo Sotério de. **Corpo e palavra: signos da corporalidade na escola**. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2006.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural Campinas SP, 2000.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **A escolarização e as normas**: produção de sentidos e processos de apropriação. 2004. (mimeo).

PADILHA, Anna Maria Lunardi & FERREIRA, Maria Cecília Carareto. **Condições reais e necessárias de leitura e compreensão e produção de textos de alunos do ensino médio**. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação no Brasil - Região Sudeste, 2005, Belo Horizonte. Educação: direito ou Serviço. Belo Horizonte: UFMG, 2005. v. 1. p. 1-15.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de histórias ao contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial.** 3ª Edição. São Paulo: Plexus Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. A diferença na escola: muitas perguntas, algumas respostas. In: **Revista Linhas.** Vol. 4, n.2. Florianópolis: Universidade do estado de Santa Catarina - UDESC, julho/dezembro 2003, p. 157-172.

\_\_\_\_\_. **Na escola tem lugar pra quem é diferente?** Re Criação, Revista do Centro de Referência de Estudos da Infância e Adolescência, CREIA UFMS, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 7-18, 1999.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e elaboração conceitual:** relações de ensino. XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Universidade Federal do Esp. Santo, 2008.

PINO, A. (mimeo) **Afetividade e vida de relação.** Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. s/d.

\_\_\_\_\_. O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências. **Anais do encontro sobre Teoria e Pesquisa em ensino de ciências.** Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 5-24. 1997.

\_\_\_\_\_. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: **Cadernos Cedes,** ano XX, nº24, Julho/2000.

\_\_\_\_\_. As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **O acesso ao conhecimento em contexto escolar: perspectiva histórico-cultural.** Revista Eletrônica de Republicação em Educação Matemática. UFSC, p.17-25, 2006.

REY, Fernando Luis González. O Emocional na Constituição da Subjetividade. In LANE,S.T.M. e ARAUJO,Y. (org.) **Arqueologia das Emoções.** Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia cualitativa y subjetividad.** La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

\_\_\_\_\_. El lugar de las emociones en la constitución social De lo psíquico: El aporte de Vigotski. **Educação & Sociedade,** ano XXI, nº 71, Julho/2000.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Trad. Raquel Souza Lobo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. In: Revista Educação & Sociedade. Vigotski – **O manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem**. CEDES, nº 71, Campinas: Editora Unicamp, 2000.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 9ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. Sentido e significação. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.35-49.

\_\_\_\_\_. **Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns**. Pro-Posições, v.17, n. 2 (50), pp. 99-118. 2006

SOARES, Magda Becker. **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil, Entrevista em 26 de novembro de 2000. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm>. Acesso em: 11fev2010.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin Volochinov Medvedev**. 2ª Edição. São Paulo: Humanitas FFLCH USP, 2002.

STORNILO, Juliana Pereira de Albuquerque. **A relação teoria e prática no processo de elaboração de conhecimento durante a formação inicial de professores alfabetizadores**. Dissertação De Mestrado. Unimep, Piracicaba-SP, 2006.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. in AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_. Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2000.

TUNES, Elizabeth. **O professor e o ato de ensinar**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

VA DER VEER & VALSINER. **Vygotsky, uma síntese**. Trad. Cecília C. Bartalotti, São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S **Obras Escogidas**, Vol. II. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

\_\_\_\_\_. “Manuscrito de 1929”, in **Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 71, pp. 21-44, Campinas, CEDES, 1929/2000

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Lisboa, Antídoto, 1979.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Formação social da mente**. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo Martins Fontes. 2001.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa, Moraes Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WERNER, Jairo. **Saude & educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.