

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Anna Selmira Jardim da Silva

**AFETIVIDADE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:  
a produção textual como portadora de conteúdo**

Porto Alegre  
2008

Anna Selmira Jardim da Silva

**AFETIVIDADE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:  
a produção textual como portadora de conteúdo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. Fernando Becker

Porto Alegre  
2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

S586a Silva, Anna Selmira Jardim da

Afetividade e construção do conhecimento: a produção textual como portadora de conteúdo [manuscrito] / Anna Selmira Jardim da Silva; orientador: Fernando Becker. – Porto Alegre, 2008.

95 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Construção do conhecimento. 2. Afetividade. 3. Produção textual – Ensino fundamental – Ensino médio. 2. Tomada de consciência. 5. Epistemologia genética. 6. Piaget, Jean. I. Becker, Fernando. II. Título.

CDU – **159.953.5**

Anna Selmira Jardim da Silva

**AFETIVIDADE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:  
a produção textual como portadora de conteúdo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 31 out. 2008.

---

Prof.Dr. Fernando Becker – Orientador

---

Profa. Dra. Darli Collares (UFRGS)

---

Profa. Dra. Mônica Baptista Pereira Estrázulas (UFRGS)

---

Profa. Dra. Patrícia Fernanda Carmem Kebach (FACCAT)

---

Profa. Dra. Jaqueline Alencar Andrade (UNITAU)

---

Àquele que me ensinou a dar os primeiros passos e se  
afastou...

## **AGRADECIMENTOS**

Ao concluir este trabalho quero registrar meus afetuosos agradecimentos a todos os meus amigos, ao meu irmão Luiz e meus sobrinhos Ícaro, Luiza e Amanda, que com dedicação e carinho impulsionam o meu crescimento pessoal.

Meu agradecimento especial aos meus grandes amigos Denise Nauderer Hogetop, Beatriz Ribeiro dos Santos, Adriano Beziacinaí e Cyro Antônio Vianna Piantá, por sua generosidade e carinho ao acompanharem, há tempos, minha trajetória pessoal, sempre me incentivando e encorajando a seguir em frente.

À Direção e colegas das Escolas Baltazar de Oliveira Garcia, E.E.E.B. Dolores Alcaraz Caldas, E.E.E.F. Ministro Salgado Filho e Instituto Estadual de Educação Paulo da Gama pelo apoio e incentivo nesta trajetória.

Agradeço a todos os colegas do Programa de Pós-graduação em Educação que me incentivaram a prosseguir minha jornada e, em especial, à professora Tânia Beatriz Iwasko Marques pelo apoio a mim dispensado.

Meus sinceros e cordiais agradecimentos também ao meu orientador Prof. Dr. Fernando Becker que com profunda paciência acompanhou meu trabalho, me orientou e me aconselhou nesta difícil trajetória.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo. (FREIRE, 1979, p. 16).

## RESUMO

Esta dissertação aborda a afetividade, numa perspectiva piagetiana, como *energética* das estruturas cognitivas. Realiza uma investigação sobre a importância da afetividade no processo de construção do conhecimento, partindo da hipótese de que os problemas de aprendizagem, repetência e evasão escolar são gerados não exclusivamente por problemas cognitivos, mas antes por problemas afetivos, na medida em que enviesam o desenvolvimento cognitivo. Apresenta a forma como a afetividade dinamiza o processo de assimilação e acomodação durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita, tendo a produção textual como instrumento de investigação das representações simbólicas que os alunos/autores realizam de seu entorno social. Apresenta a produção textual como forma de expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e construção de sua subjetividade. Aborda a construção do conhecimento a partir dos conceitos de interesse e necessidade, e discorre sobre a importância da tomada de consciência das ações como mecanismo de construção do conhecimento. Apresenta as concepções sobre moralidade construídas no interior dos discursos veiculados na produção textual de alunos de Ensino Fundamental e Médio. Tem por base teórica a epistemologia genética e fundamenta-se na visão construtivista, que preconiza o desenvolvimento cognitivo do ser humano pela interação, de cujo processo a afetividade constitui a energética, possibilitando ao sujeito tornar-se autônomo e crítico.

Palavras-chave: **1. Construção do conhecimento. 2. Afetividade. 3. Produção textual – Ensino fundamental – Ensino médio. 4. Tomada de consciência. 5. Epistemologia genética. 6. Piaget, Jean.**

## RESUMEN

Esta tesis trata a la afectividad, en una perspectiva piagetiana, como *energía* de las estructuras cognitivas. Se lleva a cabo una investigación sobre la importancia del afecto en el proceso de construcción de conocimientos, basada en el supuesto de que los problemas de aprendizaje, repetición y deserción escolar son generados no sólo por los problemas cognitivos, pero por problemas emocionales. Muestra cómo el afecto agiliza el proceso de asimilación y acomodación durante el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, teniendo la producción textual como una herramienta de investigación de representaciones simbólicas que los estudiantes / autores tienen de su entorno social. Muestra la producción textual como un medio de expresión del pensamiento, como un recurso para la comunicación y la construcción de su subjetividad. Se trata de la construcción del conocimiento de los conceptos de interés y la necesidad, y se analiza la importancia de la sensibilización de las acciones como un mecanismo para la construcción del conocimiento. Presenta los conceptos de moralidad construida en el interior de los discursos pronunciados en la producción textual de los estudiantes de Primaria / Secundaria. Se basa en la teoría de la Epistemología Genética y también en la visión constructivista, que exige el desarrollo cognitivo del ser humano por la interacción, de cuyo proceso la afectividad constituye la energética, posibilitando al sujeto tornarse autónomo y crítico por lo que es autónomo y crítico.

Palabras clave: **1. Construcción del conocimiento. 2. Afectividad. 3. Producción textual – Escuela elemental – la escuela secundaria. 4. La toma de conciencia. 5. Epistemología genética. 6. Piaget, Jean.**

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1– Capítulo 3 – Diagrama Tomada de Consciência .....	30
Figura 2 – Desenho de Aluno da 6ª Série Reprodução Simbólica de Conflito Observado ..	58
Quadro 1– O Papel do Aluno na Construção de Seu Próprio Conhecimento .....	76
Quadro 2– Liberdade Com Responsabilidade na Sala de Aula .....	76
Quadro 3– Características de um Professor Considerado Competente .....	76

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2. TRAJETÓRIA</b> .....	16
<b>3. AFETIVIDADE E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO</b> .....	18
3.1 AFETIVIDADE SUJEITO/OBJETO DE CONHECIMENTO: interesse e necessidade..	21
3.2 A AFETIVIDADE ENTRE OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM E OS ASPECTOS AFETIVOS EXTERNOS À ESCOLA COM INFLUÊNCIA NA SALA DE AULA .....	23
<b>4. AFETIVIDADE E LINGUAGEM</b> .....	28
4.1 O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA .....	30
4.2 A REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA E OS ESQUEMAS AFETIVOS .....	38
4.3 AFETIVIDADE E PRODUÇÃO TEXTUAL .....	41
<b>5. AFETIVIDADE E MORALIDADE: heteronomia versus autonomia</b> .....	49
<b>6. METODOLOGIA</b> .....	53
6.1 DELINEAMENTO .....	53
<b>6.1.1 Os Sujeitos da Pesquisa</b> .....	54
6.2 PROBLEMA .....	55
6.3 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	56
<b>7. ANÁLISE DE DADOS</b> .....	57
7.1 CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	57
7.2 AFETIVIDADE E REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA .....	58
<b>7.2.1 Atividade</b> .....	59
7.3 AFETIVIDADE E ERRO .....	59
<b>7.3.1 Atividade</b> .....	60
<b>7.3.2 Atividade</b> .....	62
<b>7.3.3 Atividade</b> .....	63
7.4 AFETIVIDADE E CONSCIÊNCIA CRÍTICA .....	64

<b>7.4.1 A Fome e a Miséria</b> .....	65
<b>7.4.2 As Armas</b> .....	66
<b>7.4.3 A Violência no Trânsito</b> .....	67
<b>7.4.4 Racismo e Preconceito</b> .....	68
<b>7.4.5 O Direito de Votar</b> .....	68
<b>7.5 AFETIVIDADE E CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADE</b> .....	69
<b>7.5.1 Os Amigos</b> .....	69
<b>7.5.2 Família</b> .....	70
<b>7.5.3 Moralidade e Ética</b> .....	71
<b>7.5.4 O Meio</b> .....	72
7.5.4.1 Atividade .....	72
<b>7.6 CONCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE AFETIVIDADE E MORALIDADE NA SALA DE AULA</b> .....	74
<b>7.6.1 O Papel do Aluno na Construção de seu Próprio Conhecimento</b> .....	77
<b>7.6.2 Liberdade com Responsabilidade na Sala de Aula</b> .....	79
<b>7.6.3 Características de um Professor Considerado Competente</b> .....	80
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	85
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	93

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse dos estudos sobre a *afetividade* para a epistemologia genética está relacionado à possibilidade de investigação sobre a lógica do sujeito, a evolução de seu pensamento, de seu desenvolvimento mental, através de suas construções sociais, principalmente através da correlação entre os estágios cognitivos e afetivos.

Tal investigação, partindo da categoria *sujeito*, descreve-o como um ser situado em um tempo e um espaço definido. Um ser histórico e social com direitos e deveres, que tem vontades e necessidades, que tem simpatias e antipatias. Um ser que se relaciona com outros seres. Enfim, um ser que age e cuja ação tem intencionalidade, cuja ação é motivada por interesse e necessidade. Um ser cuja força que empreende para a realização de determinado objetivo está em relação com o aspecto afetivo de sua conduta, fazendo dessa ação uma ação significativa e transformando o conhecimento em desejo e o desejo em conhecimento.

A aprendizagem a partir dessa perspectiva é vista como parte do processo de desenvolvimento mental do ser humano e não pode prescindir dos componentes energéticos das ações, ou seja, da afetividade.

Neste contexto, a linguagem escrita entendida como *ação de segundo grau*, ou seja, uma ação que se debruça sobre uma ação anterior, proporciona um espaço de trocas e reflexões sobre o cotidiano, tanto do professor, quanto do aluno e têm suas implicações no processo de construção de conhecimento.

Durante a realização desta pesquisa sobre a *importância da afetividade na construção do conhecimento*, por várias vezes, ao perceber a fluidez desta temática, refleti e busquei redimensionar a questão de investigação. Um dos desafios apresentados pela temática, foi a consciência do quanto damos valor ao aspecto racional da aprendizagem, da construção de conhecimento, esquecendo-nos, na maioria das vezes, de que somos sempre mobilizados em nossas ações, pelos nossos interesses, pela necessidade e pela vontade de conhecer algo e de nos projetarmos como sujeito. Somos movidos pelos nossos desejos (Furth, 1995).

A inclusão da produção textual neste contexto de pesquisa, como instrumento de análise da questão da afetividade e ao mesmo tempo como constituidor de subjetividade(s), deu-se no sentido de buscar dialetizar teoria e prática em sala de aula, uma vez que entendemos que a linguagem, assim como a *afetividade* é portadora de funções adaptativas, uma vez que pela linguagem podemos expressar, em qualquer de suas modalidades, o que pensamos e o que sentimos. Ao nos expressarmos através da linguagem, colocamo-nos em

relação com o *outro*, fazendo-o conhecedor daquilo que conhecemos e constituindo-nos mutuamente como sujeitos através da interação.

A indagação principal desta pesquisa é referente à importância da afetividade no processo de construção do conhecimento, partindo da hipótese de que os problemas de aprendizagem, repetência e evasão escolar podem ser gerados não apenas por problemas cognitivos, mas também por problemas afetivos.

Desta forma, o foco deste trabalho recai sobre a investigação das representações dos alunos sobre seu processo de aprendizagem, ou seja, sobre que representações os alunos têm de sua vida estudantil, que expectativas possuem sobre a atuação de seus professores, pretendendo investigar a influência de suas representações afetivas na aprendizagem e, principalmente, a concepção que têm sobre *afetividade* e, conseqüentemente, sobre *moralidade*, no sentido piagetiano do termo.

Todas essas questões são imbricadas e importantes nas relações socio-afetivas e pedagógicas na sala de aula e na vida social dos sujeitos.

Tal pesquisa justifica-se pela possibilidade de investigação e interpretação dos significados construídos pelos alunos, sujeitos da pesquisa, do conhecimento de mundo que têm e a forma como elaboram esse conhecimento, integrando-o aos conhecimentos lingüísticos através da produção textual, considerando-se o texto como espaço de interação sujeito-meio e sujeito-objeto de conhecimento.

Está também relacionada à possibilidade de investigação das concepções de moralidade na sala de aula, por parte dos alunos.

Justifica-se ainda pela possível contribuição para o âmbito pedagógico e educacional, apontando uma nova possibilidade de reflexão e de ação sobre o fazer pedagógico e as práticas de ensino, tendo como ponto de vista as concepções dos próprios alunos sobre seu processo de aprendizagem, sobre a atuação de seus professores e sobre a influência das manifestações afetivas (positivas ou negativas) em sala de aula. Concepções essas importantes para o seu desenvolvimento cognitivo e moral e igualmente importantes nas relações socio-afetivas e pedagógicas na sala de aula, bem como para o entendimento da possibilidade de uma prática docente fundamentada na epistemologia genética, teoria que considera o conhecimento a partir de um modelo epistemológico relacional, em que o sujeito, em sua trajetória, constrói conhecimento na medida da interação com o meio físico ou social, ao mesmo tempo em que constrói a si mesmo.

Desta forma, considera-se o processo de desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos, a partir do entendimento de afetividade como aspecto inseparável da cognição. Pois numa

discrepância entre discurso e prática, ao se eliminar os fatores afetivos do ambiente escolar, inviabiliza-se a aprendizagem e provoca-se reprovação e evasão.

Conforme Becker (2006) <sup>1</sup> “[...] a missão essencial da escola não é a transmissão de conhecimentos visando à acumulação de conteúdos, mas a promoção do aumento da capacidade de aprender, uma vez que a aprendizagem mais fundamental é a de estruturas cognitivas [...]”, ou seja, uma aprendizagem no sentido amplo, uma aprendizagem significativa da qual faz parte intrinsecamente, a afetividade.

Quanto à operacionalização, as observações e coleta de dados foram feitas no contexto de minhas próprias aulas com alunos das séries finais do Ensino Fundamental e alunos das três séries do Ensino Médio, com faixa etária diversificada, conforme é explicitado no capítulo que trata da metodologia.

No segundo capítulo apresento um pouco de minha trajetória docente, de minhas inquietações e motivações para o desenvolvimento desta pesquisa.

O terceiro capítulo traz um referencial sobre a epistemologia genética e como a afetividade se relaciona com o inconsciente e com os aspectos cognitivos das ações. Apresenta-se também a importância da tomada de consciência no processo de aprendizagem.

O quarto capítulo traz um aporte teórico intercalado de considerações pessoais sobre a relação entre a afetividade e as operações intelectuais.

No quinto capítulo apresento um breve referencial teórico sobre a questão da moralidade com a finalidade de evidenciar como a afetividade em suas composições morais e éticas oportuniza um processo de aprendizagem social que através das trocas interativas e de sucessivos processos de *equilíbrio*, poderão levar à autonomia e à cooperação.

O sexto capítulo refere-se à metodologia da pesquisa.

Logo a seguir incluo um capítulo com as análises dos dados, compostos por textos de alunos agrupados em cinco categorias de análise e três subcategorias.

Na seqüência, um capítulo com as considerações finais no qual retomo alguns aspectos que considero mais significativos.

---

<sup>1</sup> Durante o Seminário Avançado – Aprendizagem Humana: Processo de Construção, desenvolvido como disciplina no Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sob a coordenação do Prof. Fernando Becker.

## 2. TRAJETÓRIA

Ao iniciar minha prática de ensino, um dos principais questionamentos que me fiz tratava da construção de conhecimento, dos processos envolvidos na aprendizagem e, principalmente, da consciência que os alunos teriam do que deveriam fazer para cumprirem o propósito escolar de sua formação, pois não era nada acolhedor chegar a uma sala de aula e encontrar alunos apáticos, com muito pouco ou nenhum interesse pela disciplina e pelo próprio ato de aprender, sem uma gota sequer de curiosidade a respeito e com inúmeros problemas de aprendizagem.

Afora as noções de didática oferecidas nas disciplinas específicas e na Prática de Ensino, confesso que não sabia o que fazer para cumprir um mínimo do programa de conteúdos, despertando o interesse dos alunos. Não seguia uma linha pedagógica específica. Havia lido alguma coisa de Piaget, Vygotski e Freire, durante a graduação e, depois, por curiosidade, busquei alguns textos de Morin, mas confesso que o que tinha lido de todos eles não me proporcionava maior segurança em minha prática docente.

Nesse momento, mesmo tendo passado por aportes teóricos específicos da área de Língua, que apontavam conceitos básicos relacionados à leitura, compreensão, interpretação e produção de textos, continuava com muitas dúvidas. Minha finalidade era desenvolver um trabalho que buscasse a formação do indivíduo crítico, apto a realizar leituras polissêmicas e não apenas parafrásticas<sup>2</sup>. Conceitos esses referentes à questão do discurso, ensino da língua materna, educação e escola, língua e linguagem. E, mesmo com a convicção de ser possível formar um sujeito autônomo e crítico a partir do pressuposto de que a leitura do mundo precede a leitura da escrita (Freire, 1982), percebi que com tantas diferenças, com um grupo tão heterogêneo, seria melhor desenvolver um trabalho de produção textual, tendo em vistas a criatividade do aluno. Desta forma, cada um colocaria em seus escritos o que seu conhecimento lhe permitisse naquele momento; e, intercalado a esse processo, trabalhar alguns pontos gramaticais.

Logo percebi que o trabalho com produção textual criativa sempre dava certo, os alunos gostavam e produziam textos bastante bons. Já quando eu trabalhava com gramática, aqueles alunos que alcançavam os objetivos propostos nos trabalhos de produção textual, se saíam muito mal. Isso aumentava minha inquietação, precisava saber o que estava acontecendo, pois apesar da autocrítica de poder estar desenvolvendo um trabalho falho,

---

<sup>2</sup> Entende-se por leitura parafrástica aquela que reproduz os sentidos pretendidos pelo autor e polissêmica a que produz diferentes sentidos a partir da leitura realizada.

pensava que ainda assim contemplava o programa da escola e estava realizando alguma atividade.

Sabia que meus interesses teóricos eram reconhecidamente na área de construção do conhecimento. A sala de aula me trouxe questões sobre *aprendizagem*. A cada dia aumentava minha inquietação sobre o que gera esses problemas e que conhecimento esses alunos construiriam efetivamente com tantas deficiências.

Nesse momento, eu começava a me questionar sobre a necessidade de um aporte teórico para responder meus questionamentos. Pensava que talvez todos esses questionamentos tivessem respostas imediatas e foi nesse momento que ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

A escolha pela sub-linha de pesquisa foi afetiva. Eu tinha interesse particular pelo tema Construção do Conhecimento e também pela temática mais geral da linha de pesquisa: O sujeito da educação. Intuí que minhas questões poderiam encontrar respostas na epistemologia genética piagetiana e como a súmula da sub-linha de pesquisa referia Piaget e Freire, dois autores dos quais eu tinha lido algo, achei que seria perfeito.

Foi durante o seminário intitulado *A Tomada de Consciência*, no PPGEDU, após observar alguns experimentos piagetianos reproduzidos no curso, que escolhi o tema a desenvolver na minha pesquisa. Percebi que o processo de ensino-aprendizagem e a aprendizagem em si, envolvem um fator afetivo, tanto em relação aos atores envolvidos como em relação ao objeto de aprendizagem. Também já havia identificado essa temática em textos produzidos por alunos. Descobri que, embora Piaget não tenha desenvolvido pesquisa avançada no assunto, ou pelo menos na mesma intensidade que pesquisou a cognição, havia apontado à importância desse elemento nos processos cognitivos, considerando-o como o aspecto *energético* das ações.

### 3. AFETIVIDADE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O Dicionário de Língua Portuguesa (Ferreira, 1975, p. 44) apresenta os seguintes significados para a palavra *afetividade*: *S.F.* 1 qualidade ou caráter de afetivo. 2 *Psicol.* Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

*Comover*; *abalar*; *dizer respeito a...*; *interessar* são os vocábulos relacionados ao significado do verbo *afetar*. Já a palavra *afetividade* aparece apenas na entrada referente a seu derivado, o adjetivo *afetivo* e traz como significado algo “relativo a afeto”. Ao buscarmos a palavra *afeto* encontramos como significado *afeição*; *amizade*; *amor*; *objeto de afeição*.

Mas, que significação atribuímos à palavra *afetividade*? Em que concepção está sendo usada neste trabalho?

O vocábulo *comover* apresenta como significação “causar comoção ou abalo de ânimo; emocionar”. A palavra *emoção* tem como significação “o ato de mover-se moralmente”; perturbação do espírito provocada por situações diversas e que se manifesta como alegria, tristeza, raiva etc.

Isso leva-nos a incluir no âmbito da afetividade todos os nossos sentimentos de simpatia ou antipatia, tudo aquilo de que gostamos ou de que não gostamos, nossos sentimentos morais, tudo aquilo que nos mobiliza para o bem ou para o mal.

Piaget (1983) define *afetividade* como *energética* das ações, conforme já mencionado anteriormente. Situa a afetividade desde o período sensório-motor, iniciando-se com as emoções primárias (sentimentos de medo, sensações agradáveis ou desagradáveis etc.). Conforme ele os aspectos afetivos e cognitivos das condutas são inseparáveis. Desta forma ao tratarmos sobre *afetividade* como *energética* não temos como evitar direta ou indiretamente o trato com as emoções, uma vez que participam de nossas vidas em uma instância biológica.

Damásio (1996, p. 62) afirma que estudos em seu laboratório mostraram que “[...] a emoção integra os processos de raciocínio e decisão”. Diz que “[...] as emoções não são um luxo indispensável. As emoções são adaptações singulares que integram o mecanismo com o qual os organismos regulam sua sobrevivência”. (Damásio, 1996, p. 78).

É por isso que se pode dizer que “[...] a emoção é uma capacidade tão refinada quanto à razão”. Damásio (1996, p. 62).

Para termos conhecimento dos sentimentos expressos por determinada emoção, passamos por um processo de tomada de consciência como o que ocorre no processo de conhecimento de qualquer outro objeto.

O indivíduo que expressa determinada emoção, para identificá-la com o sentimento que a provocou, realiza uma coordenação das ações circunstanciais que engendraram essas emoções. “[...] emoção como indica a palavra, diz respeito a movimento, a comportamento exteriorizado, a certas orquestrações de reações a uma causa dada, em um meio determinado.” (Damásio, 2000 p. 98).

É nesse aspecto que afirmo que através de seus textos, os alunos expressam representações sociais, ou seja, apresentam um conhecimento cotidiano que não pode ser ignorado, pois além de integrarem a personalidade em formação (do sujeito), representam suas percepções, suas reações, suas tomadas de consciência e de posicionamento diante das coisas que o afetam.

Para (1983) o desenvolvimento intelectual constitui-se de um aspecto cognitivo e de um aspecto afetivo. No âmbito cognitivo, temos o processo de desenvolvimento e a aprendizagem, a partir da formação de esquemas que por sua vez compõe as estruturas cognitivas. Ao verificarmos o nível de conhecimento e o tipo de raciocínio do sujeito, estamos na esfera cognitiva. Já o que se refere às emoções, sentimentos, vontade, interesses, necessidades, moralidade, pertence à esfera afetiva, ou seja, compõe a energética das condutas cognitivas ou comportamentos intelectuais.

A trata do desenvolvimento cognitivo do ser humano a partir do nascimento sob o ponto de vista das interações entre sujeito e objeto de conhecimento.

Dessa forma, a aprendizagem é produto da ação do sujeito sobre o objeto, e essa ação sobre objetos é base da formação dos esquemas de assimilação, sendo o *esquema* compreendido como tudo que pode ser generalizável numa ação. Esses esquemas compõem estruturas cognitivas, participando de um processo de desenvolvimento cognitivo.

A epistemologia genética considera o conhecimento a partir de um modelo epistemológico relacional, em que o sujeito, em sua trajetória, constrói o conhecimento na medida em que, ao agir sobre objetos (físicos ou sociais), constrói também a si mesmo na medida em que se transforma ao construir o objeto.

Nesse contexto teórico, Piaget (1983) propôs demonstrar que a afetividade pode levar à aceleração ou retardamento da construção das estruturas cognitivas, embora não seja a causa das mesmas e sim um processo precedente. Em seu artigo *A relação da afetividade com a*

*inteligência no desenvolvimento mental da criança* (Piaget, 1962), faz um estudo da afetividade a partir de cada estágio do desenvolvimento, no qual postula que a relação entre a inteligência e o afeto pode ser considerada de duas maneiras diferentes: a primeira é que este pode causar a formação de estruturas cognitivas. Afirma que *a verdadeira essência da inteligência é a formação progressiva das estruturas pré-operatórias e operatórias*. A segunda interpretação possível é que o afeto explica a aceleração ou retardamento da formação das estruturas cognitivas. **Aceleração** no caso de *interesse e necessidade* e **retardamento** quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual (Piaget, 1962).

O gatilho de uma ação é a afetividade. Acontece que a afetividade dirige-se primeiramente para um conteúdo e não para uma estrutura. Além disso, para o sujeito dirigir-se – sentir necessidade ou atração afetiva – a um conteúdo, ele precisa de estruturas prévias capazes de dar conta desse conteúdo. Não há sentimento, atração afetiva, interesse ou motivação para um conteúdo qualquer se não houver estrutura de assimilação, previamente construída, que dê conta desse conteúdo. Isso nos leva a falar de dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem das formas e a aprendizagem dos conteúdos. (BECKER, 2003, p. 20).

Becker (2003) afirma que precisamos criar respostas para compreendermos melhor as relações entre construção de estruturas (operatórias) e a capacidade de aprendizagem. Afirma que o aspecto negativo dessa relação é que não adianta ensinar para quem não tem estrutura de assimilação pertinente, e o aspecto positivo é que a aprendizagem deve ser organizada na direção da construção das estruturas possíveis naquele momento, isto é, na direção de ações e coordenações de ações e não do treinamento verbal.

Dessa forma, aprendizagem é produto da ação do sujeito sobre o(s) objeto(s). É processo relacional, no qual o sujeito ao agir sobre o objeto transforma-o. É um processo de constituição, de construção do objeto através das ações do sujeito sobre esse objeto e da tomada de consciência das coordenações das ações utilizadas nessa constituição.

Aqui, retomo minha incursão inicial à prática de ensino, com a ingênua perspectiva de um trabalho com projetos de leitura e produção textual, com a idealização de uma classe homogênea, ativa, participativa. E, por outro lado, minha decepção ao perceber que a escola preconiza uma prática tradicional, conteudista, na qual o professor deve transmitir conhecimentos ao aluno e que o aluno está tão habituado a essa prática que qualquer tentativa de trabalho em outra direção é questionada até mesmo pelo próprio aluno. O aluno espera que o professor traga pronto o plano de aula com o conteúdo que ele deverá copiar do quadro e depois realizar exercícios de fixação e prova de verificação de aprendizagem, sem se importar com seu baixo desempenho nas provas, inclusive sentindo-se culpado por não haver “estudado”.

Ao relacionarmos esses aspectos com os problemas de aprendizagem, os maiores problemas estão relacionados à concepção do processo ensino-aprendizagem. Pois vigora uma noção de que o aluno deve memorizar os conteúdos sob fórmulas prontas, sem a real preocupação com a aprendizagem.

A aprendizagem é um processo de constituição, de construção do objeto através das ações do sujeito sobre o mesmo e da tomada de consciência das coordenações das ações utilizadas nessa constituição.

O grande desafio da Educação em relação à construção de conhecimento é fazer com que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, ajam sobre os objetos e realizem uma vivência intensa com o objeto de conhecimento. Tornem-se *operativos*, no sentido mais estrito do termo, segundo a teoria piagetiana.

### 3.1 AFETIVIDADE SUJEITO/OBJETO DE CONHECIMENTO: interesse e necessidade

Conforme Becker (2006)<sup>3</sup>, sujeito do desejo e sujeito da cognição são dois aspectos da mesma moeda; o sujeito deseja e conhece, e conhece e deseja conhecer mais. Assim, que toda ação do sujeito tem intencionalidade. É um movimento dirigido pelo desejo, pelo interesse e pela necessidade.

O sujeito cognoscente realiza uma escolha intencional pelo objeto de conhecimento, se interessa por determinados objetos e não por outros. O movimento do sujeito em direção ao objeto é uma ação significativa, não é uma ação caótica. E esse significado que o sujeito atribui ao objeto de conhecimento, provém de uma necessidade do sujeito, que empreende um ato de vontade e interesse de conhecer.

Ao nascer, o ser traz um genoma que o predispõe ao conhecimento, mas para conhecer é preciso que o sujeito aja. Agir sobre o que? Sobre os objetos, sobre o objeto que ele constitui. Conhecer, então, implica o movimento do sujeito em direção ao objeto (assimilação) e esse movimento do sujeito em direção ao objeto é o que chamamos de interesse.

Para que o sujeito tenha interesse por determinado objeto é necessário que atribua significado a ele, que o assimile. É dessa forma que se interessa por ele, pelo que esse objeto

---

<sup>3</sup> Durante o Seminário Avançado – Aprendizagem Humana: Processo de Construção, desenvolvido como disciplina no Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sob a coordenação do Prof. Fernando Becker.

significa. E, porque o objeto significa muito, deseja-o muito. Sente necessidade dele. E, se ao tentar assimilá-lo não possuir estruturas, transforma as existentes, ou constrói novas estruturas, a partir de uma necessidade. Não devendo essa necessidade ser entendida como inerente aos aspectos materiais ou sociais, mesmo por que os critérios definidores do que é *necessário* em termos materiais e sociais, variam através do tempo. É esta, então, uma necessidade subjacente ao próprio processo de adaptação (assimilação e acomodação).

Furth (1995, p. 73) afirma que “[...] em contraposição ao caráter contingente da acomodação, a assimilação tem um caráter lógico – **em essência um caráter logicamente necessário** – através do qual ela pode ser verdadeiramente construtiva e aberta às novidades.” (grifo meu).

O próprio mecanismo de tomada de consciência, no percurso da ação à conceituação, possui um caráter de necessidade; necessidade lógica de aprender o mecanismo da ação, ou seja, sobre as coordenações da ação própria.

A regulação ativa, por exemplo, enquanto ação permeada pelo pensamento e pelos juízos, ao envolver possibilidades e escolhas e, sendo a fonte normal da tomada de consciência, envolve também uma necessidade lógica de organização dos meios em função dos fins, ou seja, envolve escolhas intencionais durante a ação.

A escola, na maioria das vezes, desconsidera o processo de aprendizagem e a forma de raciocínio do aluno. Até mesmo por trabalhar na perspectiva da aprendizagem de conteúdos, sem levar em consideração as estruturas cognitivas do aluno. Também é desconsiderado, na maioria das vezes, o aspecto afetivo da aprendizagem (sem querer criar nenhuma dicotomia), pois quantos de nós, professoras e professores, já não ouvimos nossos alunos dizerem “o professor Fulano ensinou diferente...” ou “eu aprendi de um jeito mais fácil...”

Em ambos os casos, muito mais do que o aspecto cognitivo, salienta-se o aspecto afetivo da aprendizagem. Pois aprendemos de forma prazerosa o que nos foi ensinado com prazer.

Na epistemologia genética, o sentido do erro é positivo e possibilita a adoção de práticas pedagógicas que oportunizam um redirecionamento do raciocínio, por parte do aluno. Piaget buscou descobrir os mecanismos de raciocínio da criança através do erro.

O processo de tomada de consciência envolve reconstruções. Dá-se no sentido de que o objetivo buscado pela ação do sujeito, se comparado ao resultado obtido pode permitir a constatação consciente de um êxito ou fracasso. A tentativa de compreender o que aconteceu pode levar à tomada de consciência.

Penso que a escola deveria trabalhar nessa perspectiva, relacionando o erro com o processo de tomada de consciência. Eliminando, com isso, o poder verticalizado na díade professor/aluno e permitindo que os sujeitos em interação com os objetos de conhecimento (nas respectivas áreas) sejam realmente envolvidos no processo da construção de seu próprio conhecimento.

### 3.2 A AFETIVIDADE ENTRE OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM E OS ASPECTOS AFETIVOS EXTERNOS À ESCOLA COM INFLUÊNCIA NA SALA DE AULA

O entorno social, a vida na comunidade, as emoções, os afetos têm grande influência na vivência diária de sala de aula e no desenvolvimento intelectual. Evidencia-se a impossibilidade de ocultar os fatores sociais externos à escola.

Cada relação entre indivíduos (mesmo entre dois) os modifica efetivamente e já constituem então uma totalidade, de tal sorte, que a totalidade formada pelo conjunto da sociedade é menos uma coisa, um ser ou uma causa, que um sistema de relações. (PIAGET, 1956, p. 201).

Ao tentar descobrir o sentido do mundo, ao lidar ativamente com objetos e pessoas, a criança constrói estruturas mentais e adquire modos de funcionamento dessas estruturas em função de sua tentativa incessante de entender o mundo ao seu redor, de compreender eventos e sistematizar suas idéias num todo coerente (Rappaport, 1981).

Conforme Becker (2006)<sup>4</sup>, “[...] o Conhecimento enquanto ação organizadora do sujeito inclui todas as formas construídas pelo sujeito para situar-se no mundo, não apenas conteúdos”. Assim, o sujeito, em interação com o meio, constrói um conhecimento social que envolve também fatores afetivos.

Piaget (1956, p. 202) afirma que “[...] do nascimento à vida adulta o ser humano é objeto de pressões sociais, mas essas pressões são de tipos extremamente diversos e exercem certa ordem de desenvolvimento.”

Aponta ainda, que como o meio físico se impõe aos poucos à inteligência em evolução é preciso acompanhar, passo a passo as aquisições em função da experiência e, sobretudo os modos diferentes, segundo o nível de assimilação e acomodação que regulam essas aquisições.

---

<sup>4</sup> Durante o Seminário Avançado – Aprendizagem Humana: Processo de Construção, desenvolvido como disciplina no Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sob a coordenação do Prof. Fernando Becker.

Piaget cita como influências sociais sofridas no período sensório-motor, os prazeres, desde alimentação acompanhada do afeto materno, por exemplo; os sorrisos que dispensamos ao bebê, o ato de acalmá-lo, os hábitos que lhe são inculcados, os regulamentos ligados a signos e palavras, as proibições e castigos; apesar de que para o bebê, nessa fase, o mundo ainda seja indiferenciado do mundo físico. Lembrando ainda que todos esses fatores podem ser retomados tanto pelo inconsciente afetivo como cognitivo.

Se mesmo no período que ainda não possui representação simbólica, o indivíduo já sofre a influência do meio social, quanto mais nos demais períodos do desenvolvimento, quando nos afetam as perdas de entes queridos, os problemas afetivos no ambiente familiar, os problemas sociais (violência, desemprego, flagelos naturais ou acidentais, etc.).

Desta forma, que postura adotar se os alunos trazem para a sala de aula significações tão diversas, já que sabemos não ser possível separar o fator afetivo do cognitivo? Qual a significação dada à prática escolar, por um aluno afetado emocionalmente?

Quais as implicações dos desequilíbrios emocionais nas relações aluno/aluno e professor/aluno?

Seria legítimo suprimir as emoções do ambiente de sala de aula ou caberia ao professor proporcionar uma re-significação dessas emoções por parte do aluno, dando-lhe espaço para expressá-las?

Esses dados dão conta de uma relação entre o esquema do objeto permanente e os demais estágios do desenvolvimento. A aprendizagem escolar, no tocante à aprendizagem de conteúdos, tem em sua base a permanência objetual, que pode tornar presentes eventos ausentes. Isso possibilitado pela prévia interação entre sujeito e objeto e pela capacidade de representação do sujeito.

Porém, se a criança (o aluno) não age sobre os objetos, não participa de uma interação entre pares, não tem como realizar as coordenações necessárias ao efetivo conhecimento do(s) objeto(s), sejam eles entendidos como conteúdos ou como *o outro*, como poderá realizar a coordenação de pontos de vista? Como poderá desenvolver a reciprocidade moral ou afetiva? Como irá desenvolver sentimentos de justiça e adquirir autonomia, se impossibilitado de suas ações?

Promover a aprendizagem é também promover a tomada de consciência dos mecanismos necessários à assimilação dos conteúdos trabalhados. E isso se dá na ação do sujeito sobre o objeto, de forma relacional, na qual cada investida do sujeito em direção ao objeto, para identificação de suas propriedades (assimilação), gera transformações internas no

próprio sujeito (acomodação); gerando transformações, também em todas as outras formas possíveis de relacionamento entre sujeitos.

No livro *Problemas de psicologia genética* (Piaget, 1983) no artigo intitulado Inconsciente afetivo e inconsciente cognitivo, Piaget aborda os problemas do inconsciente e da consciência tais como aparecem no estudo da inteligência, da representação e das funções cognitivas. Essas questões particulares relativas ao inconsciente cognitivo são paralelas às que levanta em psicanálise o funcionamento do inconsciente afetivo. Sua finalidade é mostrar as relações que podem existir entre a psicologia das funções cognitivas e a psicanálise. Pois, acreditava que um dia as duas teorias seriam obrigadas a se fundirem numa teoria geral que melhoraria as duas, corrigindo uma e outra.

Esse texto é basilar na realização desta pesquisa, pois a partir dele busquei dialetizar os aspectos cognitivos e afetivos do processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que busquei fazer uma síntese de Piaget e Freire, o primeiro com seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano, o segundo com seu pensamento sobre a aprendizagem enquanto ato político e ato de conhecimento, com sua forma de ver a aprendizagem como um ato constitutivo de sujeitos.

Conforme os estudos de Piaget, o que caracteriza o aspecto cognitivo das condutas é sua estrutura, trata-se de esquemas de ações elementares, de operações concretas de classificação ou seriação, etc.; ou de lógica das proposições com suas diferentes *implicações*.

A aprendizagem está desta forma subordinada ao processo de desenvolvimento. No caso da aprendizagem escolar o processo de ensino deve mover-se no sentido de mexer com os esquemas de assimilação. Tem-se verificado uma prática baseada apenas na aprendizagem de conteúdos específicos. É preciso mobilizar o aluno no sentido de uma aprendizagem no sentido amplo (*lato sensu*). Desta forma, para promover a aprendizagem é necessário ter consciência de todo esse processo, é necessário fazer a transposição da prática baseada na transmissão de conteúdos para uma prática que tenha por base o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Segundo Piaget (1983, p. 226), a *estrutura cognitiva*:

[...] é o sistema das conexões que o indivíduo pode e deve utilizar e não se reduz absolutamente ao conteúdo de seu pensamento consciente, pois é o que lhe impõe certas formas mais do que outras, e isso segundo níveis sucessivos de desenvolvimento cuja fonte inconsciente remonta até às coordenações nervosas e orgânicas.

[...]

O inconsciente cognitivo consiste assim num conjunto de estruturas e de funcionamentos ignorados pelo indivíduo [...] se o eu está consciente do conteúdo de seu pensamento, ele não sabe nada das razões estruturais e funcionais que o

constrangeram a pensar de tal forma, [...] do mecanismo íntimo que dirige o pensamento. (PIAGET, 1983, p. 226).

Piaget afirma que essa tese do inconsciente cognitivo não está restrita apenas ao pensamento da criança, mas também ao do adulto e durante o desenvolvimento do pensamento científico.

Segundo Piaget (1983, p. 226), “[...] a afetividade é caracterizada por suas composições energéticas, com cargas distribuídas sobre um objeto ou um outro [...] segundo as ligações positivas ou negativas”.

Salienta que:

No caso dos processos afetivos, logo energéticos, o resultado ao qual eles atingem é relativamente consciente, quer dizer que se traduz por sentimentos que o indivíduo resente mais ou menos claramente enquanto dados atuais. Em compensação o mecanismo íntimo desses processos permanece inconsciente, quer dizer que o indivíduo não conhece nem as razões de seus sentimentos, nem sua fonte (logo toda ligação que têm com o passado do indivíduo), nem o porquê de sua intensidade mais ou menos forte ou fraca, nem suas ambivalências eventuais, etc. (PIAGET, 1983, p. 226).

Piaget coloca a *operação* na base do processo de desenvolvimento, sendo a operação uma ação interiorizada que transforma o objeto no plano da realidade ou da representação. Essa transformação do objeto, permitindo ao sujeito tomar conhecimento dos mecanismos utilizados, leva o mesmo a alcançar o plano das estruturas lógicas. O conhecimento é construído a partir da assimilação do objeto aos esquemas prévios e quando os esquemas não comportam o objeto, podem ocorrer desequilíbrios ou a impossibilidade de assimilação. O sujeito passa então por um processo de *equilibração* que é o que permite a transformação das estruturas.

Os estudos de Piaget partem da observação de crianças de zero a quinze, dezesseis anos e são esquematizados em quatro estádios de desenvolvimento cognitivo, partindo de um período sensório-motor, composto de seis subestádios, no qual a criança, a partir de exercícios reflexos inicia a formação dos esquemas de assimilação; passando depois a um período a que Piaget chamou de pré-operatório, no qual tem início a representação simbólica e, possibilitada por essa, a linguagem.

No período operatório-concreto a criança ainda tem necessidade de uso de material concreto para fazer abstrações e é nesse período que se dá, por exemplo, a conservação de quantidade e a reversibilidade, ainda incompleta; no último estágio, chamado operatório-formal a criança já é capaz de fazer abstrações sem utilização de material concreto, ou seja, apenas refletindo sobre as coordenações de suas próprias ações.

Em relação ao esquema do *objeto* permanente, temos que um objeto desaparecendo do campo perceptivo do bebê não é concebido como permanente e não é procurado atrás do pano onde acabou de desaparecer: ele é reabsorvido em vez de continuar a ocupar uma posição no espaço. No fim do primeiro ano, pelo contrário, o objeto começa a ser procurado em função dos deslocamentos sucessivos. Segundo Piaget, Gouin-Décarie pôde mostrar que essa nova reação estava em relação com a constituição das correspondências entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento afetivo. Piaget (1983, p. 233) enfatiza que, além disso, “[...] o primeiro objeto dotado de permanência (cognitiva) é a pessoa do outro e não um objeto inanimado qualquer.”

O importante aqui é termos presente que o objeto de conhecimento descrito por Piaget ainda no período sensório-motor, segundo Furth, trata-se de “um tipo de conhecimento através do qual podemos tornar mentalmente presentes, a nós, eventos ausentes”, ao que Piaget chamou de objeto permanente.

Referente às demais correlações observadas entre os estágios cognitivos e afetivos, Piaget concluiu que, por exemplo, por volta de 7-8 anos se desenvolvem relações novas de reciprocidade (no sentido lógico do termo), em conexão com a formação das operações reversíveis.

No domínio dos sentimentos morais, Piaget constatou nesse mesmo nível um enfraquecimento dos efeitos do superego e da autoridade em proveito dos sentimentos de justiça e de outros aspectos da reciprocidade moral ou afetiva.

No nível da adolescência, quando da inserção do indivíduo na vida social dos adultos, existem relações entre as transformações afetivas e cognitivas.

Piaget observa, porém, que não se pode concluir, dessas múltiplas convergências, que são as construções cognitivas que engendram as modificações afetivas. Não acredita também que são as modificações afetivas que determinam as construções cognitivas, mas considera que a afetividade ou sua privação podem ser a causa de aceleração ou atraso no desenvolvimento cognitivo.

Isso não significa que a afetividade engendre, nem mesmo modifique as estruturas cognitivas, cuja necessidade permanece intrínseca. Os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem sempre indissociáveis, se bem que distintos.

#### 4. AFETIVIDADE E LINGUAGEM

Abordar a linguagem sob o ponto de vista da afetividade pressupõe o entendimento da relação entre a linguagem e as operações intelectuais, conforme estudos de Piaget (1983).

No capítulo VI de seu livro *Problemas de Psicologia Genética*, intitulado *A linguagem e as operações intelectuais*, Piaget defende a tese de que “existe uma lógica das coordenações das ações, mais profunda que a lógica presa à linguagem, e muito anterior à lógica das proposições no sentido restrito”. Afirma que a linguagem permanece como condição necessária do acabamento das estruturas lógicas, pelo menos ao nível das estruturas proposicionais, não sendo, no entanto, condição suficiente para a formação das estruturas lógico-matemáticas.

Com isso faz-se necessário que façamos um breve apanhado das relações entre desenvolvimento cognitivo e afetivo, no período sensório-motor, antes do aparecimento da linguagem, quando haverá, conforme os estudos de Piaget, uma profunda modificação das condutas no aspecto afetivo e cognitivo.

Piaget apresenta três estágios bem definidos do desenvolvimento anterior ao aparecimento da função simbólica e da linguagem. O primeiro, corresponde aos impulsos instintivos elementares, ligados à alimentação e as emoções primárias como os primeiros medos. Um segundo estágio ligado às percepções e hábitos, bem como os sentimentos elementares ou afetos perceptivos ligados à atividade própria, tais como sensações agradáveis ou desagradáveis, o prazer e a dor e os primeiros sentimentos de sucesso e fracasso. Neste estágio vigora uma espécie de egocentrismo, em função de o bebê não ter ainda consciência de seu *eu*, nem das relações mantidas com outras pessoas, pois não se formou ainda o esquema do objeto permanente, que aparece mais ou menos ao final do primeiro ano. O terceiro estágio aparece com a formação do esquema do objeto permanente e é caracterizado pela objetivação dos sentimentos e pela projeção sobre outras atividades diferenciadas do próprio sujeito. Aparecem os sentimentos de alegria e tristeza ligados ao sucesso e ao fracasso dos atos intencionais. Nesse período aparecem também os esforços e interesses ou fadigas e desinteresses, sendo todos eles estados afetivos ligados às ações próprias (Piaget, 1964).

A partir do aparecimento da função semiótica as condutas do sujeito sofrem mudanças profundas, tanto em seu aspecto afetivo quanto intelectual. A principal dessas mudanças é o aparecimento da linguagem, que proporcionará ao sujeito a possibilidade de reconstituição de

suas ações sob forma narrativa ou a antecipação de suas ações futuras por meio da imagem mental e da representação verbal.

Damásio (2000, p. 144-145), ao estabelecer uma relação entre linguagem e consciência, define a linguagem como “[...] a tradução de uma outra coisa, uma conversão de imagens não lingüísticas que representam entidades, eventos, relações e inferências”.

Empenhado em investigar como se produz a mente consciente, parte da noção corrente (do senso-comum) de que a mesma é produzida pela linguagem. Para evidenciar a distinção entre consciência e linguagem descreve casos de pacientes neurológicos acometidos de comprometimento grave da linguagem e que conservam a consciência central intacta, sendo capazes de se comunicarem.

Nessa relação de causalidade, afirma que os seres humanos devem à linguagem importantes capacidades, mas que a consciência não é uma delas. Atribui à linguagem a capacidade de traduzir precisamente pensamentos em palavras e sentenças e vice-versa, na aptidão de classificar conhecimentos de maneira rápida e econômica através da palavra e ainda na capacidade de expressar construções imaginárias ou abstrações através da palavra simples e eficaz.

Afirma, porém, que apesar dessas habilidades terem permitido o crescimento da mente humana em termos de conhecimento, inteligência e criatividade, além de terem fortalecido as formas refinadas da consciência ampliada, não têm relação com a produção da consciência central, nem com a produção de emoção ou percepção.

Retomamos aqui o questionamento sobre a relação entre o aparecimento da linguagem e da função semiótica, ou capacidade de representação, estágio em que a criança passa a representar objetos e eventos ausentes através da linguagem. Ou seja, retomamos o questionamento sobre a relação que se estabelece entre linguagem, pensamento e as operações lógicas.

Uma vez revisada a questão da afetividade até o aparecimento da função semiótica, cabe-nos ensaiar as possíveis contribuições das teorias de aprendizagem aos estudos da linguagem. Segundo Piaget, a linguagem comporta a lógica inerente ao sistema da língua, ou seja, as principais estruturas operatórias estão, sim, inscritas na linguagem seja sob uma forma sintática, seja semântica. Primeiramente no que se referem às operações concretas, que se dirigem aos objetos, no tocante às classes, relações e números, até atingir as operações proposicionais, referindo-se às possibilidades combinatórias.

É preciso, então, entender a linguagem como já elaborada socialmente e dotada de instrumentos cognitivos a serviço do pensamento.

Bakhtin (1992, p. 112) expõe que segundo a teoria da expressão “[...] O conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados [...] a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica”. Expõe ainda que: “o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”. (Bakhtin, 1992, p. 112).

Essa passagem, apesar de sua visão empirista, até certo ponto, sintoniza com a teoria piagetiana. Digo até certo ponto porque não se pode negar a importância do meio, sem deixar de lembrar que o meio sem as ações do sujeito não o transforma. Assim, a diferença fundamental é que para Piaget, ambos (sujeito e objeto) organizam-se mutuamente, de forma relacional, conforme figura representativa do processo de tomada de consciência apresentada a seguir.

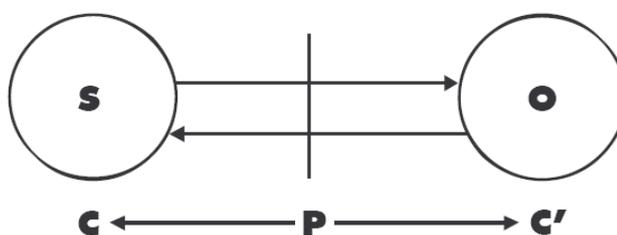


Figura 1 – Interação Sujeito/Objeto

Fonte: Piaget (1977)

Também para Piaget o conhecimento não se dá como acontecimento interior, mas sim a partir dos movimentos do sujeito em direção aos objetos, físicos, simbólicos, formais, e das simultâneas transformações que o objeto realiza no sujeito pela ação acomodadora do próprio sujeito, num processo dinâmico de assimilações e acomodações. Desta forma, a ênfase na construção do conhecimento está nas ações do sujeito.

#### 4.1 O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Conforme os estudos de Piaget (1983b, p. 230 ), a *tomada de consciência* consiste em passar alguns elementos de um plano inferior inconsciente a um plano superior consciente. “A tomada de consciência constitui pois uma reconstrução no plano superior do que já era organizado, mas de outra maneira, no plano inferior.”

Piaget (1983b) analisa as ações particulares do indivíduo, não mais como submetidas às estruturas subjacentes, mas como “conteúdos manifestos” que deveriam, pois ser conscientes. Envolve tomada de consciência, mas existem casos onde ela é oposta por um mecanismo inibidor comparável ao “recalque” afetivo.

Piaget expõe como a tomada de consciência pode apresentar lacunas ou as deformações da tomada de consciência é que a criança não “compreende” simplesmente o que faz e se limita então a só reter o que lhe parece inteligível. Diz, porém, que não é verdade que a criança não compreendeu nada de suas ações bem sucedidas (movimento de tangente da bola etc...). Ela compreendeu, mas em ação e não em pensamento, ou seja, por esquemas sensório-motores e não representativos. Nesse caso apenas alguns esquemas sensório-motores se tornam conscientes (por uma tradução em conceitos representativos e mesmo verbais), enquanto outros permanecem inconscientes. Segundo Piaget, isso ocorre porque os esquemas inconscientes contradizem certas idéias conscientes anteriores; o esquema sensório-motor utilizado e a idéia anterior são incompatíveis.

Eu mesma fui participante de um experimento durante o *Seminário Avançado: A tomada de Consciência; o caminho do fazer ao compreender*<sup>5</sup>. O experimento consiste no arremesso de uma funda (objeto esférico suspenso por um cordão) (Piaget, 1974a). O participante depois de fazer girar algumas vezes essa *funda*, com movimentos rotativos, que podem ser realizados tanto em sentido horário como anti-horário, deverá soltar o objeto, visando atingir um alvo à sua frente, à distância de três metros aproximadamente. O problema central do experimento é a tomada de consciência da pontaria e do trajeto percorrido pela bola, e, temos aqui que “um êxito sensorimotor nem sempre acarreta uma conceituação exata”, ou seja a ação pode alcançar o êxito, sem que o sujeito saiba precisar o que foi feito, que não consiga elevar sua ação ao nível da conceituação, por isso ser chamado de êxito sensorimotor, ou seja, com o objetivo alcançado apenas na ação. Esse foi o problema pelo qual passei. Apesar de alcançar êxito após algumas tentativas, não conseguia conceituar corretamente.

Essa foi na verdade a primeira vez que fui levada a uma tomada de consciência, não da minha ação no experimento, mas quanto ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que na grande maioria das vezes, espera-se que o aluno esteja seguindo o raciocínio do professor, sem considerar suas crenças prévias, introjetadas em sua forma de raciocinar.

---

<sup>5</sup> Seminário desenvolvido como disciplina no Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, no primeiro semestre de 2006, sob a coordenação do Prof. Fernando Becker.

Piaget (1983b, p. 230) considera esta situação muito comparável a do recalque afetivo: “[...] quando um sentimento ou um impulso parecem estar em contradição com sentimentos ou tendências de posição superior (emanando do superego, etc.), eles são então eliminados graças a duas espécies de processos: uma repressão consciente ou um recalque inconsciente.”

Piaget afirma que a tomada de consciência tem uma utilidade funcional, pois se produz por ocasião de uma desadaptação, uma vez que uma conduta bem adaptada, que funciona sem dificuldades não necessita que seus mecanismos sejam analisados. E se uma ação bem adaptada não tem necessidade de tomada de consciência, é porque ela é dirigida por regulações sensório-motoras suficientes, que podem então se automatizar. Pelo contrário, quando uma regulação ativa se torna necessária através de escolhas intencionais entre duas ou várias possibilidades, há tomada de consciência em função dessas necessidades.

É que, conforme Piaget, há no processo de tomada de consciência um intercâmbio entre os dados de observação relativos à ação própria e ao objeto, e depois entre as coordenações relativas às ações do sujeito e às propriedades do objeto.

Segundo Piaget, a tomada de consciência cognitiva lembra o que os psicanalistas descreveram sob o nome de *catarse*, que é ao mesmo tempo uma tomada de consciência dos conflitos afetivos e uma reorganização permitindo ultrapassá-los.

Segundo Bakhtin (1992), a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental, ou seja, há uma interação do sujeito com o meio que estrutura a atividade mental. O sujeito ao se apropriar dos conteúdos do meio e ao expressá-los forma estruturas que organizam sua vida interior. Retomamos com isso os conceitos de estrutura, reversibilidade e adaptação.

No nosso caso, ao tomarmos o texto como espaço de comunicação e de expressão das ações interiorizadas do sujeito, ou seja, como espaço de convergência da atividade mental, entendida como ação interiorizada, e da expressão semiótica, as representações que o sujeito realiza, reconstituímos simultaneamente o mundo interno e o mundo externo do sujeito.

A linguagem para Piaget tem como base a capacidade de diferenciar significantes de significados, como capacidade de representação. Está ligada à função simbólica.

Isso nos permite pensar, em relação ao texto, que justo por ser a expressão organizadora da atividade mental é que podemos dizer que existe uma relação estrita entre a organização mental, entre a estrutura cognitiva e a organização textual, que veiculará os diferentes conteúdos representados pelo sujeito.

É preciso que vejamos o texto (produção textual) como forma de expressão de uma atividade mental, como exteriorização de uma ação interiorizada. Não apenas como forma de determinação do sujeito, mas também em sua instância comunicativa.

O lingüista francês Emile Benveniste afirma que a linguagem está na natureza do homem, que a linguagem não foi fabricada pelo homem.

Para esse lingüista “Todos os caracteres da linguagem, a sua natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico, a sua organização articulada, o fato de que tem um conteúdo, já são suficientes para tornar suspeita essa assimilação [da linguagem] a um instrumento que tende a dissociar do homem a propriedade da linguagem”. (Benveniste, 1995, p. 285).

Benveniste (1995, p. 285) afirma que é a linguagem que habilita a palavra à comunicação e que é “[...] na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito.”

Essa construção de subjetividade que se dá na interação e tem por base o conceito de *ego*, opondo um *eu* a um *tu* que se constituem mutuamente, remete-nos a Piaget quando diz que o conhecimento se dá na e pela interação de um sujeito e um objeto. De um sujeito que a cada movimento em direção ao objeto, transforma esse objeto ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo.

O lingüista suíço Saussure (1999) faz uma distinção entre língua, enquanto sistema de signos e fala, uso que o indivíduo faz desse sistema de signos. Diz que a língua é um sistema de signos em oposição, no qual um signo é o que o outro não é. Desta forma ao fazer uso da língua através da linguagem oral ou escrita o indivíduo está na realidade operando um sistema de signos articulados que se ligam segundo determinadas convenções. A apropriação desse sistema começa muito cedo; por volta dos dois anos o sujeito já tem esse sistema de signos em funcionamento através da linguagem e do aparecimento da função simbólica.

Para Piaget (1983) essa articulação de signos lingüísticos está em relação estreita com as operações lógico-matemáticas. Considera que a distinção lingüística dos substantivos e dos adjetivos corresponde à distinção lógica de classes.

Utilizo como exemplo o caso de um menino de dezessete anos, estudante da 7ª série do Ensino Fundamental, que é capaz de elaborar um texto com toda uma estrutura formal (introdução, desenvolvimento, conclusão), é capaz de uma elaboração semântica, atribuindo significados, representando tanto seu mundo interno, quanto seu mundo externo, mas que evidencia lacunas em relação às classificações, apresentando problemas de escrita, que ultrapassam o nível do erro ortográfico e que evidenciam além da reprodução da fala na escrita, também uma lacuna nas operações intelectuais ao nível das estruturas de classificação,

aglutinando palavras de diferentes classes gramaticais, numa indiferenciação evidente tanto da extensão, quanto da classe das mesmas (ex.: umelhor = um melhor; issei = e sei; ditudo = de tudo, etc).

Apesar do exposto, o estudante é capaz de ler e interpretar textos, de operar uma apropriação dos conteúdos veiculados nos textos e de elaborar um novo texto dotado de intencionalidade, de expressão de idéias próprias e da imposição de um sujeito que age sobre seu mundo e reflete sobre o mesmo.

Esse mesmo aluno apresenta destacada facilidade para escrever poemas. Considero esse gosto pela poesia como uma centração do sujeito. Temos desta forma, uma representação subjetiva determinada pelo egocentrismo do mesmo. Pode-se dizer que, diante da impossibilidade de assimilação dos objetos lingüísticos que lhe são apresentados, o sujeito em uma atitude egocêntrica passa a trabalhar com esquemas prévios que lhe permitem uma representação subjetiva, independente da assimilação dos objetos em questão e, portanto, sem necessidade de acomodação.

Diante da dificuldade de compreensão da lógica dos conteúdos apresentados, o sujeito por necessidade de equilíbrio, passa a trabalhar no plano simbólico.

Conforme Briggmann (1993, p. 17), o problema do fracasso do ensino de língua portuguesa está relacionado ao processo de construção da subjetividade do estudante, o que considera condição básica para que haja aprendizagem. Ou seja, considera que o ensino de língua, pelo modo, pelas condições, objetivos e conteúdos como é ministrado, não estaria permitindo ao aluno nem sua construção como sujeito social e histórico, nem como sujeito lingüístico.

O caso do menino acima referido é representativo dessa tese, pois pelas várias reprovações que sofreu, este menino é excluído tanto como sujeito lingüístico, quanto sujeito social e histórico, apesar de sua evidente consciência de sua situação na sociedade e apesar de sua defasagem em relação à aprendizagem.

Conforme Piaget (1978, p. 74) a linguagem se “[...] inicia depois de uma fase de lalação espontânea [...]” (comum às crianças de todas as culturas de 6 a 10-11 meses), de uma fase de diferenciação de fonemas por imitação (desde os 11-12 meses) e por um estágio situado ao final do período sensório-motor, descrito como período das “palavras-frase”, que são palavras únicas que podem exprimir, alternativamente, desejos, emoções ou constatações, tornando-se o esquema verbal instrumento de assimilação e generalização a partir dos esquemas sensório-motores, e expandindo-se até atingir as operações proposicionais.

Acontece que a linguagem faz parte de um processo evolutivo, a aprendizagem da língua, enquanto estrutura se dá a partir da inclusão do sujeito na educação formal (escolar) e, neste aspecto, depende do processo de ensino-aprendizagem, não devendo ser utilizado como mecanismo de exclusão.

Se essa aprendizagem depende do ensino, depende também das teorias que embasam o trabalho do professor, da visão epistemológica que este possui e que norteiam a sua prática.

Na verdade a forma como o professor ensina não é o principal para que haja aprendizagem. A aprendizagem se dá ou não à revelia da teoria usada, porque na verdade o que importa para que haja aprendizagem é a interação do sujeito com o objeto de aprendizagem. Importa também a afetividade subjacente ao trabalho docente e ao esforço do sujeito da aprendizagem. Sabemos que a visão teórico-epistemológica inconsciente, como a empirista ou apriorista, por parte do professor, determina formas de trabalhar em aula que obstruem a aprendizagem. Apesar disso é preciso que tenhamos consciência da importância da ação docente como mediadora da aprendizagem. Por isso faz-se necessário que o professor reflita sobre sua prática e sobre a teoria que embasa seu trabalho.

Quando falamos em *afetividade*, falamos de valores, de moralidade, de vontade, de motivação. Quando falamos em afetividade referimo-nos aos valores envolvidos, à vontade, à energética que mobiliza o sujeito para determinada ação.

Gosto de uma reflexão do arquiteto Oscar Niemeyer, que muito bem exemplifica o que é a energética de uma ação. Nessa reflexão ele diz: “não é o ângulo reto que me atrai, nem a linha reta, dura, inflexível, criada pelo homem. O que me atrai é a curva livre e sensual, a curva que encontro nas montanhas do meu país, no curso sinuoso dos rios, nas ondas do mar, no corpo da mulher preferida. De curvas é feito todo o universo, o universo curvo de Einstein”.

Assim é o sujeito que age. Subjacente a sua ação há algo que o mobiliza, que o impulsiona para a ação. É o que Piaget chamou energética da ação (Piaget, 1983b, p. 226). Desta forma, percebemos o quanto há de afetividade, de energética em nosso trabalho intelectual, cognitivo.

Retomando a questão da linguagem na perspectiva das teorias norteadoras do trabalho docente, temos o predomínio do pensamento empirista, em que aprendizagem se dá em função do meio. No tangente à produção textual e ao uso da linguagem o sujeito, através do texto, organiza seu pensamento e reflete sobre suas ações ou sobre as ações de seus pares, é evidente que nessa perspectiva o meio é importante, mas não é tudo, pois é através da tomada

de consciência de suas ações que o sujeito realiza representações que levam à solução de problemas, que o sujeito estrutura suas ações.

Em nossas escolas, continuamos também trabalhando consciente, ou inconscientemente, ingênua ou intencionalmente, com uma visão behaviorista, na medida em que priorizamos o exercício repetitivo, a atividade de instrução programada e no que diz respeito aos mecanismos de controle comportamental de nossos educandos.

No trabalho com a produção textual, ainda que utilizemos atividades prévias, como estímulo à produção textual, penso que não se efetiva uma prática comportamentalista, ou seja, não é apenas um estímulo e uma resposta. Existe toda uma interação sujeito-objetos socioculturais: o sujeito traz para o texto representações de um mundo que ele conhece e que chegou a esse conhecimento através de sua ação assimiladora e acomodadora.

Outra questão é que nem sempre o sujeito oferece respostas esperadas aos estímulos que recebe do meio, e que esse comportamento de recusa aos estímulos pode ser entendido como um problema que o sujeito não tem realmente. O sujeito age sobre objetos de seu interesse ou de sua necessidade.

Piaget (1983a) em uma crítica ao empirismo lamarkiano, mais especificamente a escola comportamentalista, com seu esquema estímulo-resposta ( $S \rightarrow R$ ), argumenta que:

[...] as noções de estímulo e de resposta devem, mesmo se conserva esta linguagem que é cômoda, sofrer profundíssimas reorganizações que modificam totalmente sua interpretação. Com efeito, para que o estímulo desencadeie certa resposta, é necessário que o sujeito e seu organismo sejam capazes de fornecer. (PIAGET, 1983, p. 33).

E continua argumentando que “[...] no início não está, pois o estímulo, mas a sensibilidade ao estímulo e este depende naturalmente da capacidade de dar uma resposta.” (Piaget, 1983, p. 33).

Para Piaget o esquema deve, portanto, ser escrito não  $S \rightarrow R$ , mas  $S \square \leftrightarrow R$ , ou mais rigorosamente  $S (A) R$  em que A representa a assimilação do estímulo a certo esquema de reação que é fonte da resposta.

Conforme Piaget (1964) existe um paralelismo constante entre a vida afetiva e a intelectual, que seguirá no curso do desenvolvimento da infância à adolescência. Arrisco que até a vida adulta.

Em relação à linguagem, Piaget (1983) argumenta que embora não seja condição suficiente para a formação das estruturas lógico-matemáticas, permanece como condição de acabamento dessas estruturas. Considera que a linguagem apresenta-se como meio de investigação da existência de estruturas lógico-matemáticas, já que as principais estruturas

operatórias estão inscritas na linguagem, seja sob uma forma sintática, ou no plano das significações (semântica).

Ao retomarmos a questão do paralelismo entre afetividade – no que diz respeito à motivação, vontade, moralidade - e operações intelectuais, e fazendo um comparativo com a linguagem, por exemplo, no estudo das relações oracionais com ou sem uso de conjunções, subjacente a esse tipo de conteúdo temos a formação de juízos concomitante ao estabelecimento da combinatória.

Esse conteúdo está relacionado também à forma de interação do sujeito com o meio, pois se o adolescente não está habituado a coordenar seus pontos de vista com o de seus pares, torna-se difícil o entendimento da transposição dessas estruturas enquanto conteúdo (orações coordenadas e subordinadas). Basta observarmos o difícil entendimento que têm do significado veiculado pelos nexos frasais (conjunções). Se observarmos a produção escrita de crianças e adolescente de acordo com os estádios operatórios, segundo Piaget, poderemos também observar uma evolução na construção sintática. Primeiro com a produção de períodos simples, de uma só oração, que expressam percepções individuais, evoluindo para a composição do período composto, num primeiro momento através da coordenação de idéias (orações coordenadas) e posteriormente para a linguagem mais elaborada, já passível de subordinação, resultado da combinatória de idéias que se reflete na construção sintática.

A linguagem, enquanto estrutura é, pois, um instrumento de comunicação de nossos pensamentos, de nossos sentimentos, de nossas idéias. O estudo da estrutura da língua nos torna mais eficientes em nossas produções. A linguagem aparece com a função semiótica, por volta de um ano e meio a dois anos, aproximadamente. Antes desse período o processo de construção do sujeito se dá a partir das ações sensório-motoras e da coordenação dessas ações. Com o aparecimento da função simbólica surge uma nova possibilidade, a partir da lógica construída pela coordenação dessas ações: a linguagem, que reconstrói no plano simbólico as coordenações de esquemas sensório-motores, capacitando o sujeito para a construção de conceitos e, como tal, para a expressão do pensamento através de palavras e sentenças - para o uso altamente transformador próprio do exercício substantivo da linguagem. Trata-se, pois, de um sujeito que age, e que ao agir constrói significados, realiza representações, organiza sua presença no mundo; um sujeito que, ao transformar, transforma-se; o exercício da linguagem prolonga indefinidamente a função das ações sensório-motoras.

Desta forma o trabalho com produção textual, o texto relacionado às estruturas lógico-matemáticas, pode ser visto como uma totalidade operatória dotada de reversibilidade, tanto em seu aspecto lingüístico, quanto formal, e é dotado de afetividade, uma vez que afetividade

e cognição são dois aspectos inseparáveis. O sujeito ao agir sobre o mundo constrói representações que veicula através do texto, num processo contínuo de assimilações e acomodações que promovem a adaptação do sujeito ao meio, a partir da tomada de consciência de suas ações, tornando-o um sujeito pleno. Um sujeito lingüístico, cognitivo, psicológico. Um cidadão consciente que age sobre o mundo e com sua ação transforma-o.

#### 4.2 A REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA E OS ESQUEMAS AFETIVOS

No capítulo VII, artigo quinto de *A Formação do Símbolo na Criança*, Piaget (1971) trata do Simbolismo Inconsciente e dos Esquemas Afetivos, tema também tratado em *Inconsciente Afetivo e Inconsciente Cognitivo*, capítulo II de *Problemas de Psicologia Genética* (1983b), conforme já mencionado neste trabalho, Piaget compara o simbolismo inconsciente e os processos do pensamento da criança. Concebe o jogo simbólico como:

[...] uma assimilação livre do real ao eu, que se faz necessária em função da escala de adaptação do pensamento da criança ao real, em função de seu nível de desenvolvimento. Em crianças mais jovens o pensamento é menos adaptado ao real, no que se refere ao equilíbrio entre assimilação e acomodação. Sendo, que com a progressão da adaptação o jogo se reintegra na inteligência e o símbolo consciente poderá tornar-se construção e imaginação criadora. (PIAGET, 1971, p. 265).

Segundo Piaget, cada uma dessas relações corresponde àquelas que condicionam o simbolismo inconsciente. “A vida afetiva como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura.” (Piaget, 1971, p. 265).

Retomamos, aqui, mais uma vez a questão da significação das atividades escolares para que possam gerar o interesse do aluno e a atribuição de valor às suas ações: Se significa muito é porque atende a uma necessidade lógica (atribuição de significado), desperta interesse e gera prazer a uma necessidade psicológica (necessidade de expressar-se), o próprio processo de subjetivação.

Desta forma, conforme Piaget, a função do simbolismo inconsciente acha-se estreitamente relacionada à função dos esquemas afetivos. Piaget diz ainda, que essa relação não é exclusiva, pois que a afetividade, além da inteligência, intervém quase constantemente no jogo. E que, também, acontece dos esquemas intelectuais interferirem com os esquemas

afetivos no próprio sonho (caso de se encontrar a solução de determinado problema através do sonho).

Piaget (1971, p. 266) observa que para se compreender o que é um sistema de esquemas afetivos “[...] convém compará-los aos esquemas da inteligência sensório-motora e da inteligência intuitiva (por oposição à inteligência operatória, que corresponde aos sentimentos morais e normativos).”

Piaget (1971, p. 266) cita o esquema do objeto permanente como exemplo desse tipo, pois que sendo “independente da atividade propriamente dita se constrói por generalização sensório-motora, em parte consciente, mas em boa parte inconsciente e espontânea (a criança descobrindo a possibilidade de reencontrar o objeto ausente, aplicará essa capacidade de conservação do objeto a todos os tipos de outros objetos móveis)”.

Portanto, esses esquemas, sensório-motores, e outros intuitivos como os de proporcionalidade do peso e do volume dos objetos, comportam naturalmente uma parte essencial da atividade intelectual, acompanhada de elementos afetivos, tais como: interesses, prazeres e tristezas, a alegria do êxito e a tristeza do fracasso. “A afetividade regula assim a energética da ação, da qual a inteligência assegura a técnica.” (Piaget, 1983b, p. 266).

A partir do momento em que o sujeito-autor objetiva o seu meio e passa a refletir sobre as relações inter-pessoais, realizadas nesse meio, entramos no campo da moralidade.

Na medida em que o aluno é capaz de desenvolver uma narrativa coerente, ainda que metafórica, estabelece uma relação dialética e dialógica que evidencia sua capacidade de representação do seu mundo circundante, sua interação social na busca do bem-comum.

Algumas dessas narrativas apresentam uma preocupação implícita com os problemas vividos pela comunidade e com o bem-estar da mesma. Esses textos objetivam e refletem os acontecimentos, as situações conflituosas e eventos positivos ou negativos do meio narrado.

Alguns fatos narrados, por pertencerem ao âmbito da criminalidade, por vezes vêm camuflados por metáforas e alegorias, em outras apresentam a ingenuidade de um sujeito que vivencia os fatos como quem assiste a um filme sobre o qual não podendo agir nada pode alterar de sua realidade.

Ao elaborar seu texto o sujeito para muito além do simples plano descritivo, ao registrar suas impressões através da descrição sensorial do ambiente observado e da organização desse conteúdo em uma estrutura formal; evidencia suas condutas enquanto observador, construindo uma rede de representações e significações no interior da qual ele próprio se constitui como sujeito.

O resultado é uma simetria entre o observador e o ambiente, evidenciando um intenso processo de assimilação, na medida em que registra os objetos; e de acomodação, na medida em que transforma seus esquemas para melhor assimilar esses conteúdos, realizando-se um processo de adaptação, na medida em que se assume a interação sujeito-espaço descrito.

Ao escrever seu texto, ao descrever seu ambiente, ao apresentar suas opiniões, suas argumentações sobre determinada situação, o aluno não só diz o seu texto, revela o seu mundo, como também e, principalmente, revela seu mundo interior, sua determinação enquanto sujeito. (Pêcheux, 1995).

Saussure (1997, p. 22) ao fazer a distinção *língua* e *fala* atribui à fala um *status* de “[...] ato individual de vontade e inteligência [...]” instaurando-se, desta forma, a fala como “o [...] espaço da liberdade de um sujeito que fala.” Saussure restringe, assim, a subjetividade à fala, excluindo-a da língua.

Já Benveniste (1989, p. 84) ao descrever a enunciação ressalta que esta “[...] enquanto realização individual [...], pode definir-se em relação à língua como um processo de apropriação. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios de outro”.

Assim que, Saussure (1997, p. 22) deu à fala um *status* de “[...] ato individual de vontade e inteligência [...]” e Benveniste (1989, p. 84) considerou a enunciação como “[...] processo de apropriação da língua enquanto realização individual.”

Geraldi, ao discutir essa posição de Benveniste aponta para uma das interpretações que se fez de Benveniste como sendo privilegiada por referir a uma evocação da individualidade na qual “[...] este sujeito é livre e orienta seu discurso segundo seus interesses, mobilizando a língua para dizer o que quer dizer.” (Geraldi, 1996, p. 13). Essa posição teórica vista no âmbito da produção textual enquanto processo de subjetivação, reafirma a construção de um sujeito lingüístico e psicológico.

Esse sujeito, através da enunciação emprega a língua (estrutura) para expressar sua relação, sua interação com o mundo.

Isso coloca o texto tanto numa instância enunciativa, quanto discursiva, uma vez que o sujeito ao assumir-se como um “eu” (locutor) que se dirige a um “tu” (leitor), ao enunciar o que “quer” dizer, assume uma formação discursiva que o situa enquanto sujeito num tempo e num espaço próprio, ou seja, situa-o como sujeito sócio-histórico.

### 4.3 AFETIVIDADE E PRODUÇÃO TEXTUAL

Li recentemente uma crítica a uma professora de Português que, semanalmente, solicitava trabalhos de produção textual a seus alunos de 5ª série, e que apesar de corrigi-los e devolvê-los imediatamente, não desenvolvia, no entanto, nenhuma atividade a partir dessa “tarefa” – no intervalo entre um texto e outro – e, que, portanto, os alunos reincidiam em uso de expressões inadequadas, problemas de construção de frases e de idéias pouco desenvolvidas.

A argumentação seguia no sentido de que não se efetivava um movimento de aprimoramento na construção dos textos, com o desenvolvimento de “ações educativas desafiadoras, que viessem a contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias, a reorganização de frases, o além nessa tarefa.”.

Uma das possíveis justificativas de tal procedimento seria que segundo a linha teórica seguida pela professora e de acordo com o conhecimento prévio que a mesma possui de seus alunos, ela (a professora) entenda como pouco produtiva, se não inútil uma ação explicitadora nesse momento, no caso da identificação de problemas de estrutura cognitiva para o entendimento de tais conteúdos envolvidos.

Uma das primeiras noções que um professor de língua materna deve ter, é que seus alunos são falantes da língua desde muito pequenos, portanto conhecedores da língua. O que podem não ter conhecimento é da estrutura formal da mesma. E ainda, que sendo a linguagem uma tecnologia que assegura a comunicação entre os seres, ao fazer uso da língua através da linguagem oral ou escrita, o sujeito já tem assegurado o *status* de conhecedor da língua.

A segunda noção que devemos ter, é que a fala e a escrita seguem estatutos diferentes, e que ao trabalharmos produção textual, estamos seguindo normas da escrita. Porém, a maioria dos alunos, principalmente nessa etapa da escolarização (5ª, 6ª séries) ainda escrevem textos reproduzindo sua fala.

É preciso observar também que a fala possui variantes (regionais, etárias, sociais, de graus de formalidade) e que na maioria das vezes o falante não tem consciência dessas variantes.

É preciso, ainda, levar em consideração os objetivos propostos para cada atividade de produção textual elaborada pelo professor. Saber que, nessa etapa, o fato de escrever já constitui um grande desafio, e que a partir do conhecimento que o professor tem do grupo, talvez seja mais produtivo primar pela criatividade, o uso da imaginação, priorizando o

aspecto lúdico da produção textual, sem maiores preocupações com aspectos gramaticais, que poderão ser tratados em uma etapa posterior.

Quando dizemos que o aluno usa expressões inadequadas, além de estarmos fazendo um juízo de valor (provavelmente a partir dos nossos valores), e, portanto, visando uma expressão heterônoma, ainda estamos recusando sua forma de ser sujeito nesse estágio de seu desenvolvimento. É necessário permitir que na interação esse sujeito se transforme, se isso for de seu interesse e necessidade. De outra forma estaremos agindo de forma empirista, acreditando que podemos transformar o sujeito, por imposição de nossa ação “transmissora” de conhecimento, ignorando tanto as estruturas cognitivas do sujeito, quanto sua capacidade de construir o próprio conhecimento através de suas ações.

Quanto às construções de frases e idéias, as quais aspectos da língua estamos nos referindo? À sintaxe? À semântica?

E esses aspectos não estarão intrinsecamente ligados às possibilidades operatórias do sujeito nesse momento, segundo a teoria piagetiana?

Piaget afirma a relação entre a linguagem e as operações intelectuais. Para ele as operações intelectuais abstratas, bem como as da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos, só se efetivam completamente na adolescência (a partir dos 12 anos).

Parece-me possível inserir aqui o problema das “idéias pouco desenvolvidas” nos textos. Pois, como a referência, neste caso, são alunos de 5ª série (11-12 anos), o que coincide com o estágio das operações intelectuais concretas, o estágio em que começam a se efetivar a lógica, os sentimentos morais e sociais de cooperação; seriam naturais e mais prováveis as construções que explicitam os valores e os sentimentos vivenciados em seus grupos de convivência.

Já em relação às construções sintáticas, parece-me também estarem presas à impossibilidade de coordenações combinatórias.

Defendo que todos os casos mencionados podem ser vistos pela ótica, ou antes, pela lógica piagetiana. E nesse caso não seria mais produtivo permitir que o sujeito construísse seu texto com os recursos (na verdade, hipóteses) que lhe são possíveis nesse estágio? Permitindo-lhe o desenvolvimento de sua criatividade e forma de expressão? Permitindo-lhe refletir sobre seu mundo e sua forma de estar no mundo e de agir sobre esse mundo? E desta forma permitindo-lhe que ele primeiro queira ser sujeito para poder construir-se como sujeito lingüístico e como cidadão do mundo?

Penso que a questão do erro é bem mais complexa do que nos parece de início, pois a começar pela consideração de que, por exemplo, nos casos mais simples de erro de ortografia, mesmo nos casos de mera cópia, a criança, o aluno *copia* errado. Quem ensina, não ensina com tais *erros*. De onde, então, vêm essas configurações de erro? Será também uma faceta do processo de subjetivação, ou seja, será esse erro parte da forma de ser do indivíduo? E nesse caso caberá então a investigação do mesmo como “problema de aprendizagem”?

Os termos “expressões inadequadas”, “problemas de construção de frases”, remetem-nos à gramática, ou seja, a um sistema de regras, ou norma culta da língua, modalidade que tem por base a linguagem utilizada nos meios culturais da *elite*, portanto, de cunho hegemônico.

No que se refere à correção, a questão parece-me mais complexa, pois não se trata apenas de *corrigir* ou *não corrigir*, *não provocar uma superação* e sim de identificar os problemas que envolvem esse erro.

Se um sujeito chega à 5ª série (ou a outra série qualquer) sem as construções esperadas, o que houve no processo de aprendizagem, que não permitiu essas construções? Afetividade e erro se relacionam na medida em que se efetiva um movimento tanto do professor quanto do aluno em relação ao erro, buscando identificá-lo e corrigi-lo, e através desse movimento realizar as acomodações necessárias aos seus esquemas cognitivos para que assimile os conteúdos (interação sujeito/objeto). Também se relacionam (afetividade e erro) na medida em que professor e aluno interagem em função desse erro, possibilitando acomodações tanto nos esquemas do aluno, quanto nos do professor, que ao compreender a lógica de seu aluno, aprimora sua prática de ensino. É o professor que ao ensinar aprende e o aluno que ao aprender ensina (Freire, 2003), constituindo-se, ambos, mutuamente como sujeitos da aprendizagem através da interação.

Para Osakabe (1996, p. 7), pensar a educação a partir da linguagem é entender a linguagem “[...] como uma interlocução [...]”, ou seja, é entender a linguagem como processo constituidor de sujeitos e constituído por sujeitos. Este autor entende que esse processo constitui-se como evento histórico que se justifica pela singularidade de sua enunciação.

Desta forma a produção textual constitui-se como espaço de enunciação, de criação e de interlocução. Através do texto, o sujeito autor enuncia o seu mundo interior, cria a partir do processo de assimilação do mundo circundante, elege um interlocutor (ainda que virtual) e através dessa criação, realiza as acomodações necessárias ao conhecimento do objeto, neste caso a estrutura formal da língua.

A questão da singularidade da enunciação evidencia-se pela forma de expressão de um conjunto de ações interiorizadas formadoras de uma totalidade representada pelo texto.

O texto passa então a ser, além de uma totalidade lingüística, um importante espaço de tomada de consciência da realidade circundante do sujeito enunciador. Espaço este no qual realiza operações a partir de sua ação sobre o mundo ou de sua mera observação, através da reflexão sobre seu modo de estar nesse mundo. Isso porque o texto enquanto ação interiorizada leva o sujeito a uma reflexão e conseqüente tomada de consciência.

Na produção textual, o sujeito em seu ato de escrever, está na verdade realizando uma seleção de eventos, uma classificação, uma valoração desses eventos e uma inserção dos mesmos numa totalidade que é o texto. E esse processo está carregado de afetividade. Isso constitui uma operação, ou seja, é uma coordenação de ações que leva à constituição de uma rede de significações.

Os objetivos do trabalho com produção textual em sala de aula eram, por um lado, a construção de conhecimentos lingüísticos e textuais, por outro a observação de estruturas cognitivas do sujeito, sua visão de mundo, suas colocações de pontos de vista, suas manifestações afetivas no que diz respeito aos valores morais tais como solidariedade, justiça, amizade etc. Ou seja, um trabalho que nos permitisse, além do acompanhamento das aprendizagens do sujeito em relação ao ensino da língua, também oportunizasse ao sujeito um espaço de expressão e reflexão sobre sua realidade mais próxima, levando-o a constituir-se como um sujeito ativo, que gradativamente adquire condições de participação no mundo, enquanto sujeito sócio-histórico.

Esses objetivos levam-nos a duas instâncias particulares: de um lado a questão mais pedagógica que visa a vencer os problemas cognitivos e afetivos em sala de aula, buscando, através da afetividade do sujeito com o objeto de estudo (neste caso a Língua Portuguesa), levá-lo a superar os obstáculos apresentados pelo próprio ambiente (sala de aula/escola) nos casos de turbulência gerada por indisciplina; de sua realidade social nos casos de turbulência gerada por violência, criminalidade, “drogadição” e outros problemas sociais, ou ainda nos casos de inclusão.

Citelli (1996, p. 14) argumenta que as palavras em sua capacidade de fazer e refazer os processos de comunicação, numa instância sócio-histórica e ideológica “[...] constrói a relação entre o socialmente dado e a criação individual, revelando-se [...] **um fator criador.**” (grifo meu). Considera que, desta forma, “[...] os esquemas verbais podem fundar estruturas de sentidos capazes de conservarem ou mudarem determinadas situações comunicativas com suas evidentes repercussões sobre a cultura, a política, a sociedade, etc.” (Citelli, 1996, p. 14).

Para Citelli (1996, p. 14-15), ao se opor a animação criadora à visão de ensino instrumental da língua, que visa o procedimento normativo, em última instância busca-se: “[...] pensar a língua e seu ensino como algo colocado no interior de processos constituidores de sentidos e que nascem no cruzamento das tensões históricas, das discussões ideológicas, dos encontros e desencontros individuais, para indicarmos aspectos de um sem número de variações.” Propõe ainda uma abordagem interacional da língua, na qual se assuma o aspecto dialógico da linguagem “[...] lugar de encontros de vários discursos e do embate de experiências”. (Citelli, 1996, p. 15).

Considera que a abordagem interacionista permite ao professor uma radicalização do aspecto dialógico, levando-o a trabalhar o seu discurso como “[...] um entre vários [...]”, considerando as variáveis culturais dos alunos, suas variáveis lingüísticas e pontos de vista múltiplos, levando o ensino de língua à “[...] dinâmica do confronto inter e intradiscursivo [...]” e não apenas da variável da gramática normativa. (Citelli, 1996, p. 16).

Fiad e Mayrink-Sabinson (1996, p. 55), ambas Ph.D em Lingüística, realizaram em 1989, como professoras do curso de Letras da UNICAMP, um trabalho, com alunos do 1º ano de letras, que visava a reescrita de textos com os objetivos específicos de verificar “[...] como os alunos pensam a escrita [...]” e “[...]quando reescrevem, que mudanças ocorrem em seus textos”.

Alguns alunos optaram por não fazer a reescrita de seus textos, justificando e comentando sua decisão conforme alguns exemplos a seguir:

Achei que meu texto ficou razoavelmente bom e, como as críticas foram boas, acho que não há necessidade de reescrever.”

Não vou fazer outro texto porque se eu fizer vai sair totalmente fora do que eu queria dizer no início.

[...]

Não vou refazer porque já foi difícil escrever esse primeiro e será mais difícil escrever um segundo, já que não vai ser uma sensação, uma coisa sentimental. Vai ser pensada e mudada. (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1996, p. 57).

Do que as professoras-pesquisadoras depreenderam as seguintes considerações:

É facilmente percebido que nossos alunos não entendem, nesse momento, a escrita como um trabalho, mas sim como fruto de uma emoção, de um momento de inspiração e que a reescrita quebraria esse encanto do primeiro momento. (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1996, p. 57).

Entendemos que essas justificativas dos alunos e considerações das pesquisadoras, reafirmam a questão da afetividade, uma vez que referem as sensações, os sentimentos e as emoções como um dos motivos para os alunos optarem pela conservação de sua primeira escrita.

Também os sujeitos desta pesquisa (Afetividade e Construção de Conhecimento) manifestaram recusa na reescrita de seus textos por entenderem que:

- a) Escrever já é difícil;
- b) Se reescrevessem seus textos, teriam, na verdade, segundo eles, outros textos.
- c) Consideram bons os textos escritos.

Considerações essas que do nosso ponto de vista representam os entraves em relação não ao processo de escrita em si, mas em função das estruturas cognitivas que o sujeito possui naquele momento. Isto se somando à questão afetiva do esforço empreendido e das emoções colocadas no texto.

Fato esse que parece se confirmar pelas considerações feitas pelos alunos de letras, sujeitos da pesquisa da UNICAMP, ao final do semestre; as quais foram afirmativas tanto do processo de escrita como do processo de reescrita.

Considero que uma possível solução para esse problema se dá através da conscientização pela leitura, escrita, releitura e reescrita dos textos dos próprios alunos, e também de formação do hábito de leitura de bons textos de autores diversos.

O trabalho pedagógico com produção textual, enquanto prática relacionada à , tem sua legitimidade na medida em que a partir da leitura de textos diversos, da produção textual e leitura de seu próprio texto, o sujeito-autor realiza um processo de abstração com base nas ações veiculadas pelo texto.

Esse processo leva-o a uma tomada de consciência e conseqüente aprendizagem dos conteúdos cognitivos e afetivos, sejam eles a aprendizagem da língua, através do uso da linguagem oral e escrita e das questões morais e éticas que compõem a estrutura afetiva do sujeito.

Segundo Travaglia (2000), o objetivo fundamental do ensino de língua materna é o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão de textos nas mais diferentes situações de interação comunicativa.

Freire (1982) faz uma apreciação crítica sobre o ato de ler, afirmando que este vai além da simples decodificação, estendendo-se à leitura do mundo.

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1982, p. 11).

Ao tratar sobre a alfabetização de adultos, Freire considera-a como um ato político e um ato de conhecimento, e ao fazê-lo reflete sobre a importância da integração do conhecimento ao referencial de mundo do aluno.

[...] me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 1982, p. 19).

Freire considera o referencial de mundo, a leitura do mundo, como precedente à leitura da palavra, e como agente integrador entre o aprendiz e a aprendizagem. Neste ponto de vista a leitura do mundo, as concepções de mundo apresentadas pelos alunos apontam para a concepção sobre moralidade que possuem. Assim, ao lerem o mundo e traduzirem essa leitura em suas produções textuais, estão ao mesmo tempo apresentando suas concepções morais e afetivas.

Na perspectiva piagetiana procuro evidenciar, através de textos de alunos do Ensino Fundamental e Médio, principalmente, como a produção textual, enquanto prática pedagógica representa poderoso instrumento de aproximação entre o sujeito cognitivo e objeto de conhecimento.

Sob esse ponto de vista, a escrita deve ser trazida para a sala de aula, como pensada por Freire, como *ato político e ato de conhecimento*. Desta forma, muito além de efetivar-se apenas como ato reproduzidor de um saber já estabelecido, a escrita, enquanto produção textual passa a exercer sua instância social, política e construtora de conhecimento. Pois, ao escrever o seu texto, ao exercer sua criatividade, *ao dizer a sua palavra* (Freire) o aluno situa-se em seu contexto, efetiva sua *leitura do mundo* e constitui-se como sujeito.

Martins (1982) apresenta uma concepção bastante ampla de leitura, que vai muito além do texto escrito, permitindo compreender cada passo do aprendizado das coisas e cada experiência. É uma concepção que permite ampliar os horizontes, incentivando, tanto a imaginação e a criatividade, como também a consciência crítica do aprendiz. Considera que a leitura é “[...] um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas [...]” (Martins, 1982, p. 30).

Segundo Martins (1982), a leitura ocorre em três níveis básicos. O sensorial, que começa desde o nascimento, acompanhando o indivíduo por toda a vida. O nível emocional é

a leitura realizada através dos sentimentos. Nesse nível a leitura desperta a empatia com o texto através de reações sentimentais. Nesse nível o texto é pensado como algo que acontece ao leitor. Já o nível racional apresenta uma postura intelectualizada e dominante, encarando a leitura com tal seriedade e dissociando-a das nossas experiências sensoriais e emocionais.

A autora refere à efetivação da leitura em função de uma *necessidade* do leitor, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional.

Essa nos parece uma leitura piagetiana e, pensamos que pode ser estendida à produção textual. Martins (1982, p. 81) diz que: “O homem lê como em geral vive, num processo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamentos”. É assim, também, que escreve, pois a escrita constitui-se como um processo de interação entre sujeito e objeto. O sujeito lê o mundo e o traduz em escrita.

É a partir das considerações desses autores que situo a produção textual em sala de aula. O processo aprendizagem de Língua Portuguesa, realizado a partir da produção textual faz uma integração entre teoria e prática, efetivando a visão de que *se aprende a fazer fazendo*.

Feita a apresentação teórica e crítica referente à afetividade, e relacionada à questão da linguagem, para inserir a questão das concepções de moralidade na sala de aula, apresento no próximo capítulo um breve referencial teórico sobre a constituição da moralidade e sua importância no processo de aprendizagem social.

## 5. AFETIVIDADE E MORALIDADE: heteronomia *versus* autonomia

Becker (2003, p. 22-23), afirma que para a obtenção de um novo ensino e para uma nova aprendizagem três aspectos tornam-se compromisso fundamental:

[...] sondar a estrutura cognitiva do sujeito da aprendizagem como condição de qualquer prática docente e sondá-la por intermédio de práticas centradas na atividade discente; instaurar a fala, no sentido das práticas de pesquisa e da pedagogia autogestionária de Piaget, ou do diálogo ou relação dialógica de Freire; transformar radicalmente os meios de avaliação, compreendida como correção ou controle ativos próprios da equilibração, cujo processo auto-regulado implica o erro em todos os níveis. (Becker 2003, p. 22-23).

Um possível ponto de partida para tais mudanças é a visão epistemológica do professor. Na maioria das vezes seguimos um modelo diretivo. Muitas vezes sem procurar fazer um diagnóstico do aluno, tentar saber quem é esse aluno, o que já sabe do conteúdo da disciplina, o quanto já aprendeu até então. Na maioria das vezes, falta-nos a superação do modelo epistemológico<sup>6</sup> e, principalmente, a compreensão de que se aprende agindo sobre os objetos (físicos ou sociais). Falta-nos, ainda, ter em vista que o aspecto cognitivo, justamente por ser indissociável de um aspecto afetivo, deve trazer na base da aprendizagem a noção da necessidade e do interesse, transpondo isso para os conteúdos apresentados ao aluno.

Piaget (1996, p. 17) questiona se é “[...] possível transmitir, por meio de um ensino que repousa sobre o respeito unilateral a moral da cooperação, do respeito mútuo e da autonomia preconizados pela maioria dos educadores”. Inserir a cooperação como componente da afetividade, significa entendê-la como parte do processo de relações interpessoais.

De acordo com a definição de Piaget (1976/78, p. 226, *apud* Araújo, 1996, p. 107) *cooperação* é “[...] toda relação entre dois ou *n* indivíduos iguais ou que se acreditem como tais [...], toda relação social na qual não intervém qualquer elemento de autoridade ou de prestígio”. Segundo Piaget (1998, p. 153) “[...] foi somente quando a cooperação começou a prevalecer sobre a coerção que a liberdade individual tornou-se um valor necessário”.

Araújo (1996, p. 113) relata que investigou, em sua dissertação de Mestrado, a relação entre o “[...] ambiente escolar cooperativo e o desenvolvimento do juízo moral infantil”. Sua pesquisa foi realizada com crianças pré-operatórias e a investigação do desenvolvimento do processo de cooperação a partir das trocas sociais e intelectuais, antes do aparecimento da

---

<sup>6</sup> Por paradigma epistemológico entende-se concepção teórica que orienta a organização das diferentes áreas do conhecimento ao longo da história, em função do pensamento predominante, dos modelos e metodologias que empregam. Ex.: modelo empirista; modelo racionalista; modelo construtivista, etc.

cooperação, que se torna possível apenas com o desenvolvimento das estruturas operatórias. Araújo (1996, p. 105) a concepção de Piaget “[...] sobre a influência que as relações interpessoais podem exercer sobre a construção da autonomia do sujeito, e como ambientes autoritários podem impedir o desenvolvimento da verdadeira autonomia”.

Também Freire (1996, p. 66) alerta que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.”

Piaget (1965/73 *apud* Araújo 1996, p. 108) evidencia a “[...] natureza reflexiva, crítica e reguladora da cooperação”. Considera que a cooperação oportuniza ao sujeito transformações no pensamento infantil, permitindo à criança “[...] uma maior reflexão e consciência de si, porque o psiquismo e as qualidades morais e intelectuais do sujeito são descobertas quando este assimila os pontos de vista dos outros ao dele”. Piaget (1965/73 *apud* Araújo 1996, p. 108). Além disso, essas transformações “[...] possibilitam a dissociação entre o subjetivo e o objetivo, ao confrontar o sujeito à experiência imediata com o meio e com outros sistemas de referência mais amplos, favorecendo uma maior compreensão da realidade”. Piaget (1965/73 *apud* Araújo 1996, p. 108).

Desta forma “[...] a cooperação supõe, então, a autonomia dos indivíduos, ou seja, a liberdade de pensamento, a liberdade moral e a liberdade política.” (Piaget, 1998 p. 153).

Ao relacionarmos todas essas considerações de Piaget à questão da *afetividade* e da produção textual como prática pedagógica, entendemos que esta levará o sujeito à “leitura” de seu entorno sócio-afetivo, promovendo uma reflexão sobre o mesmo. Da mesma forma, proporcionará possíveis tomadas de consciência em relação a sua participação ativa ou passiva, nesse ambiente. Isso possibilitará também regulações ativas de suas condutas e tomadas de decisão. Além de todo esse processo ser fonte do material lingüístico formador do texto.

Araújo (1996, p. 109) refere ainda a importância da *cooperação* “[...] como processo e como procedimento para o desenvolvimento [...]”. Afirma que “[...] o desenvolvimento da consciência lógica e moral é fruto de condições psicossociais presentes na interação do indivíduo com a sociedade e o mundo”. Considera que “[...] a cooperação funciona como elemento catalisador dos processos de tomada de consciência e permite ao indivíduo normalizar a razão e os equilíbrios funcionais da atividade mental”. (Araújo, 1996, p. 109).

Em relação a isso, Piaget opõe a atividade por parte dos alunos à “receptividade” dos conteúdos transmitidos pelos professores na escola tradicional. Considera que a execução das atividades relativas a cada disciplina escolar “supõe um esforço de caráter e um conjunto de

condutas morais, assim como supõe certa tensão da inteligência e mobilização de interesses”, evidenciando mais uma vez a correlação entre *afetividade* e *cognição*.

Segundo Piaget, alunos que trabalham ativamente os conteúdos de cada uma e qualquer das disciplinas são obrigados a comportar-se não apenas perante si, mas também perante seu grupo de forma muito diferente da receptividade passiva do aluno tradicional, pois enquanto o ensino tradicional leva à moral do respeito unilateral e à obediência, a moral preconizada pela escola ativa implica e conduz à reciprocidade própria da pesquisa científica e de intelectuais adultos.

Piaget considera ainda que em uma classe em que a comunicação entre alunos é proibida e a colaboração quase inexistente, têm-se nada mais do que “uma soma de indivíduos e não uma sociedade”, enquanto que pelo método ativo a liberdade do trabalho em classe leva o sujeito à descentração, à cooperação e à noção de coletividade.

Em contraposição, Macedo (1996, p. 197) alerta para a contradição gerada por uma leitura “[...] não-genética [...]” da teoria piagetiana sobre o julgamento moral, pois ao se exaltar o respeito mútuo em detrimento do respeito unilateral, utiliza-se a lógica de que o respeito mútuo é superior porque é da ordem da autonomia, da troca e da cooperação; preconizando-se a eliminação do respeito unilateral por lembrar “[...] autoritarismo, injustiça etc.”, ao passo que, por exemplo, “[...] crianças pequenas dependem de seus pais e professores. Não tem nível cognitivo nem condição sócio-afetiva para tomar certas decisões, as quais supõem uma estrutura ou compreensão de nível superior”. (Macedo, 1996, p. 197).

Macedo (1996, p. 197) argumenta que “[...] não se trata de reduzir tudo a um contexto de trocas entre iguais, como se não houvesse diferenças entre crianças e adultos [...]”, e considera o respeito unilateral tão importante quanto o respeito mútuo.

Também sob meu ponto de vista a questão não deve ser tratada de forma polarizada ou reducionista. Argumento, porém, que não se pode adotar uma polaridade egocêntrica e autoritária que minimize o sujeito/aprendiz.

Macedo (1996, p. 197) trata ainda dos problemas gerados por essa leitura equivocada da teoria de Piaget, expondo as conseqüências pedagógicas na escola e na família, nas quais “[...] professores e pais tornaram-se ambivalentes e críticos de sua função docente ou paterno/materna. Perderam o respeito pelo seu lugar. Encheram-se de dúvidas [...]”. Considera que “[...] no momento concreto de uma relação, somos nós limitados por nosso bom senso ou sabedoria que devemos agir, de preferência com integridade e desejo de fazer o melhor”. (Macedo, 1996, p. 197).

Em relação a essa questão do respeito unilateral e da perda de autoridade por parte de pais e professores, Araújo (1996) comenta a inversão de papéis e o fracasso na tentativa de práticas que preconizam a liberdade e a democracia em função dos equívocos que levam ao retorno das relações autoritárias.

Expõe práticas em que a falta de autoridade do professor considerado “bonzinho” leva à perda do controle da sala, deixando os alunos fazerem o que quiserem e nada ensinando, logo, levando ao prejuízo da aprendizagem e à dicotomia equivocada de que o “bonzinho” é mau professor e que o bom professor é o “linha dura”.

Aponta como “[...] ambiente escolar cooperativo [...]” aquele que “[...] não abre mão da figura da autoridade moral e intelectual, não autoritária do professor como coordenador do processo educacional”. (Araújo, 1996, p. 112). Nesse ambiente “[...] pressão do adulto é reduzida o máximo possível, e nele encontram-se as condições que engendram a cooperação, o respeito mútuo, as atividades grupais que favorecem a reciprocidade [...]” (Araújo, 1996, p. 111). Sua investigação apresenta como conceitos básicos desse ambiente (objeto de pesquisa), a autonomia, as regras, a cooperação, o respeito mútuo. E enfatiza nesse tópico o equilíbrio emocional da professora no encaminhamento dos problemas.

Bonetti (2006), em sua dissertação de mestrado, discorre sobre a questão do *respeito* nas relações entre professor e aluno, dimensionando o papel do professor, enquanto adulto significativo e promotor de desafios com vistas ao processo de desenvolvimento moral do aluno em seu percurso rumo à autonomia e à cooperação. A autora destaca a importância do respeito mútuo entre o professor e seus alunos para que o professor possa “[...] fazer a diferença no percurso do jovem em direção à moral do bem”. (Bonetti, 2006, p. 5-6).

## **6. METODOLOGIA**

### **6.1 DELINEAMENTO**

A temática da pesquisa é a afetividade, na perspectiva da epistemologia genética, que segundo os estudos de Piaget compõe a energética das estruturas cognitivas.

Ao escolher a metodologia norteadora desta pesquisa, optou-se pela metodologia qualitativa, que, segundo Martins (2004, p. [1]) “[...] privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais”. Caracteriza-se pela heterodoxia no momento da análise e pelo exame intensivo dos dados. Essa metodologia de pesquisa enfatiza o uso da intuição e da imaginação, caracterizando um trabalho artesanal visto como condição para o aprofundamento da análise e possibilitando um caráter descritivo e narrativo dos resultados.

Um dos principais motivos para a escolha da metodologia qualitativa para a realização da pesquisa foi o fato de o universo empírico da mesma ser a sala de aula, através de minha própria prática docente e também de ter-se usado como instrumento de pesquisa os textos produzidos pelos meus próprios alunos em atividades cotidianas.

Essa metodologia me permitiu maior flexibilidade na interpretação dos dados, respeitando as características do Método Clínico de Piaget, a partir das quais foram selecionados diversos textos e excertos de textos representativos da temática da pesquisa, e que se apresentavam mais significativos da totalidade dos textos e tratavam do assunto proposto de forma mais clara, dissertando, descrevendo ou narrando fatos ilustrativos da questão da afetividade em suas múltiplas perspectivas e possibilidades de interpretação.

Criou-se, desta forma, a partir da análise individual de alguns textos, uma instância integradora dos mesmos em uma totalidade que possibilitou a identificação das categorias de análise, buscando-se identificar as representações de mundo trazidas para o universo do texto e suas relações e implicações com as questões afetivas.

A coleta de dados foi realizada no contexto de minha atividade docente, na disciplina de Português, em quatro escolas da rede pública estadual de ensino durante os anos letivos de 2006, 2007 e 2008, de forma que com exceção do corpus mais específico sobre moralidade na sala de aula, todos os alunos participaram das atividades geradoras dos textos, a partir das quais realizei a seleção daqueles mais representativos da temática da pesquisa.

A seleção dos textos foi definida pelo conteúdo dos mesmos que, apesar de apresentarem alguns problemas de estrutura, de ortografia, sintaxe, etc. evidenciam consistentes exemplos do modo como os alunos estruturam e representam o universo em que estão inseridos.

Nesses textos vislumbram-se aspectos cognitivos e afetivos dos sujeitos. Por esse motivo considero esse material como importante indicativo da relação entre cognição e afetividade, bem como tem sua representatividade como constituidores de subjetividade.

### **6.1.1 Os Sujeitos da Pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa estão representados pela totalidade de trabalhos (texto/desenho) selecionados e organizados em categorias distintas de análise. Esses sujeitos são meus próprios alunos, adolescentes e adultos, de faixa etária variada, entre 14 e 24 anos, na grande maioria, sendo que no turno da noite alguns tem entre 25 e 50. São alunos matriculados em turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio em quatro escolas da rede pública estadual de ensino, todas elas situadas em bairros da periferia do município de Porto Alegre.

Conforme já mencionado foram utilizados textos selecionados nos anos letivos de 2006, 2007 e 2008, de forma que participaram das atividades cerca de 800 alunos, de 5ª, 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, matriculados no turno da tarde e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, matriculados cujos textos foram organizados nos diversos *corpus*, instrumentos desta pesquisa.

Como uma de minhas principais intenções é chamar a atenção para o conteúdo crítico e reflexivo veiculado nesse material para justificar minha hipótese de que os problemas de aprendizagem, reprovação e evasão são gerados por aspectos não apenas cognitivos, mas também afetivos; a forma de organização dos trabalhos em corpus diferenciados prende-se ao fato de os mesmos apresentarem origem contextual diversificada. Por exemplo, o primeiro corpus, composto pelo desenho de um menino de sexta série do ensino fundamental, representa um sujeito entendido nesta análise como um sujeito criativo e crítico, capaz de uma rápida leitura do contexto vivenciado, o qual transforma imediatamente em uma representação simbólica através do desenho apresentado.

Saliento que os sujeitos foram escolhidos de forma aleatória e qualitativa através do conteúdo dos textos escritos em atividades cotidianas de minha prática docente.

## 6.2 PROBLEMA

A indagação principal desta pesquisa é referente à importância da afetividade no processo de construção do conhecimento, partindo da hipótese de que os problemas de aprendizagem, repetência e evasão escolar são gerados não apenas por problemas cognitivos, mas também por problemas afetivos. Pretende-se uma investigação sobre como a afetividade, relacionada aos conceitos de interesse e necessidade, participam do processo de construção do conhecimento.

O sujeito da aprendizagem traz consigo um conhecimento informal, não escolarizado que deve ser considerado como parte de sua bagagem de conhecimentos. Não pode ser punido por não corresponder às expectativas de um ensino tradicional, baseado na repetição, na cópia, na reprodução de conhecimentos já estabelecidos. Considerando-se que o conhecimento é individual e exige um esforço intencional de aprender, e de “aprender a aprender”, torna-se necessário desenvolver no sujeito da aprendizagem o interesse pelo objeto de conhecimento. É preciso mobilizá-lo no sentido de colocar em ação seus valores e seus conhecimentos prévios, tornando-o, desta forma, operativo.

Torna-se, então, necessário entender a forma de raciocínio do aluno, investigar que conhecimentos ele possui (social, lógico, etc.). Entendo que a investigação deve ter como base a questão da afetividade no sentido piagetiano do termo, enquanto energética da ação.

Desta forma, foi formulada a seguinte questão:

**Qual a Importância da Afetividade no Processo de Construção do Conhecimento?** Ou mais especificamente: **Como as produções textuais dos alunos são portadoras de afetividade?**

**Subproblema 1:** Que representações de mundo, em especial de seu entorno social, são apresentadas nas produções textuais dos alunos, sujeitos desta pesquisa, e quais as implicações dessas representações no processo de construção de conhecimento?

Hipótese: As representações de mundo e as vivências sociais podem gerar desequilíbrios que influenciam na aprendizagem. A reflexão propiciada pela produção textual oportuniza uma nova equilibração nas estruturas cognitivas do sujeito.

**Subproblema 2:** De que forma a produção textual em sala de aula dinamiza a relação do sujeito cognitivo com o objeto de conhecimento (linguagem escrita), promovendo a aprendizagem a partir do interesse e da necessidade dos alunos?

Hipótese: O sujeito ao expressar-se e refletir sobre seu mundo e seu “estar no mundo”, através do texto, realiza uma interação dinâmica com o objeto de conhecimento a partir do interesse (pelo assunto) enquanto forma de assimilação, e da necessidade em relação aos conteúdos lingüísticos, como forma de acomodação.

**Subproblema 3:** Quais as concepções dos alunos sobre moralidade na sala de aula?

Hipótese: Os alunos têm uma concepção própria sobre seu processo de aprendizagem, sobre a atuação de seus professores e sobre a influência das manifestações afetivas (positivas ou negativas) em sala de aula. Essas concepções são importantes para o seu desenvolvimento cognitivo e moral e igualmente importantes nas relações socio-afetivas e pedagógicas na sala de aula.

### 6.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

1. Investigar a importância da afetividade (positiva ou negativa) no processo de construção do conhecimento, considerando-se tanto os aspectos internos quanto externos ao ambiente escolar.
2. Analisar as representações que os alunos têm de sua vida estudantil e de seu processo de aprendizagem.
3. Investigar a influência de representações afetivas na produção textual dos alunos e que expectativa possuem da atuação de seus professores.

## 7. ANÁLISE DE DADOS

### 7.1 CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análise foram elaboradas principalmente por aproximação com os subproblemas de pesquisa. A partir desse contexto de problematização foram selecionados os textos mais representativos da temática em questão. Assim, compus um corpus que evidencia as representações de mundo realizadas pelos alunos através de sua produção textual. São textos que trazem como conteúdo representações afetivas e de valores morais, ao mesmo tempo em que servem como material de análise lingüística, uma vez que um dos objetivos da pesquisa é apresentar a produção textual como dinamizadora do processo de aprendizagem da língua.

Essas categorias significam a dimensão afetiva do universo empírico pesquisado, constituindo-se no registro da *leitura de mundo* realizada pelos sujeitos da pesquisa, sua *visão de mundo*, fundamentada tanto em uma dimensão biológica quanto social e política, que envolvem a percepção, as sensações, as significações e representações realizadas por esses sujeitos em sua interação com o *outro* e expressas pela linguagem, realizando uma multiplicidade de relações, a saber, com a família, com os amigos, com a comunidade. Relações essas que compõem a constituição de sua subjetividade, ou seja, que os orientam em seu modo de estar no mundo, de posicionar-se em relação a este.

O conhecimento é construído na medida da interação sujeito-objeto (físico ou social). O sujeito constrói os objetos, ao mesmo tempo em que constrói a si mesmo. Essas transformações ocorridas no sujeito (acomodação) se dão a partir dos desafios trazidos pela assimilação (transformação do objeto).

Essa interação de sujeito e objeto traz o pressuposto de que “É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer” (Aristóteles). Assim o sujeito ao agir sobre o objeto, num processo de escrita, leitura e reescrita realiza sucessivos processos de tomada de consciência de seu *fazer* textual; a esse processo chamo de *afetividade* do sujeito para com o objeto de conhecimento.

Saliento que esse processo não está distante nem imune à dimensão do *afeto* entre os sujeitos, exige aproximação entre os mesmos, oportuniza e requer intensas trocas entre os sujeitos da aprendizagem, entendidos como aluno(s) e professor (a), e alunos entre si. Desta forma, somos todos *afetados* cognitivamente e emocionalmente pelo processo de aprendizagem, no qual os alunos ensinam enquanto aprendem e o professor aprende enquanto ensina (Freire).

## 7.2 AFETIVIDADE E REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA

O desenho a seguir foi feito em sala de aula por um aluno de 6ª série, logo após uma discussão entre duas alunas.



Figura 2 – Desenho de Aluno da 6ª. Série Reprodução Simbólica de Conflito Esperado

O interesse desse trabalho para a psicologia e a epistemologia genética é a oportunidade se observar sua inserção como mecanismo pré-operatório e operatório do pensamento.

O desenho do episódio observado em sala de aula inscreve-se na categoria de imagem reprodutiva, que se limita a evocar espetáculos já conhecidos, e evidencia uma reconstrução simbólica espontânea do conflito observado.

Segundo Piaget (1968, p. 56) “O desenho é uma forma da função semiótica, que se inscreve a meio-caminho entre o jogo simbólico [...] e a imagem mental, com a qual partilha o esforço de imitação do real”.

Ele afirma que para a psicologia associacionista a imagem era considerada como um prolongamento da percepção e elemento do pensamento, que “[...] se resumiria em associar entre si sensações e imagens”. (Piaget, 1968, p.60).

Considera, ainda, que o fato de a imagem mental aparecer somente com o aparecimento da função semiótica, não sendo observada nenhuma manifestação no período sensório-motor, já é suficiente para que não seja filiada diretamente à percepção. Diz que do ponto de vista genético as associações são sempre *assimilações* e que as imagens desempenham um papel de auxiliar simbólico complementar da linguagem.

É o que acontece no caso do referido desenho, pois a situação de conflito é percebida pelo menino e associada a uma imagem, de forma que ele traduz, então, a situação em forma de desenho.

No que se refere à questão da afetividade, o interesse está relacionado à forma espontânea como o menino realiza uma leitura de seu entorno mais próximo (sala de aula), de

como ele dimensiona simbolicamente o conflito através de um desenho que deixa bem clara a situação de desarmonia, de agressão verbal, de coação, etc.

### 7.2.1 Atividade

Cada aluno recebeu um encarte publicitário (folder), com diversos personagens e deveria escolher alguns desses personagens e elaborar um texto com a sua história.

Objetivo: Uso de sujeito e predicado (tema e informação), uso de tempos verbais (pretérito perfeito e imperfeito do indicativo), Desenvolvimento de estrutura narrativa.

Texto:

#### A FAMÍLIA

O João e a Maria se casaram e tiveram um lindo bebê que se chama Ysadora.

O João é um advogado muito importante, o melhor. Com esse trabalho ele ganha muito bem, ele e Maria que é dona de casa querem juntar um dinheiro, para comprar uma casa para eles, porque a deles é muito pequena.

Hoje ele pode ganhar muito dinheiro se ele conseguir defender um homem e ganhar, ele foi defender seu cliente e conseguiu, deixou o homem livre. E, o homem deu R\$50.000 e ele e Maria foram comprar sua casa e ficaram morando numa enorme casa com a sua filha Ysadora, felizes para sempre.

Nesse texto o desenvolvimento da narrativa evidencia não apenas a elaboração textual, o desenvolvimento da narrativa e o conhecimento lingüístico construído até o momento, mas também o conhecimento extralingüístico, ou seja, apresenta informações sobre a profissão de advogado, sobre quanto é necessário para comprar uma casa, sobre a noção de estrutura familiar, trazendo implícita a noção de ética: João e Maria se casam e têm um filho, João trabalha para ganhar dinheiro para comprar uma casa, na qual eles irão viver felizes.

Evidencia-se desta forma, a visão de mundo construída até então e a forma de representação dessa visão, através da valorização do trabalho e da família.

### 7.3 AFETIVIDADE E ERRO

Apresento aqui um breve relato sobre o que me despertou a curiosidade em relação à questão do erro.

Indicada para assumir uma nova escola, logo no primeiro dia de aula, ao recolher a primeira atividade solicitada a alunos de uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental, o texto de um dos alunos me chamou a atenção.

### 7.3.1 Atividade

Cada aluno deveria escrever um texto a partir do título **Quem sou eu?**, descrevendo-se física e psicologicamente.

Objetivo: Sondagem de estruturas lingüísticas (sintaxe, ortografia, estrutura textual, etc.)

Texto: Pensolu

Eu faso a primilha hora que eu acodo da bomdia para os meu pais passa café e escovo os meu dente.

E de pois diso vou varre o pátio varro meu crato.

E condo os meu pai e a minha meõ vai trabalha fico deitado a te jega a hora de ir para a escolha.

Eu figando em casa limpa a casa vou estuda tumo banho e os meus pais figão em casa ajuda a faze comida as vezes lavo a losa e vejo teve e vou domi e a sim vai imdo. Fim

Após ler e reler o texto, após o estranhamento do primeiro momento, minha primeira reflexão foi por que motivo esse menino teria chegado à 5ª série com todos esses problemas de escrita? O que teria impedido a aprendizagem da escrita correta? Que problemas específicos estariam envolvidos nesse caso? Que avaliações e encaminhamentos tinham sido feitos ao longo de seu percurso escolar? Seria um caso de reprodução da fala? Seria um caso de dislexia?

Já havia lido algo sobre dislexia, mas nada que me permitisse considerar o caso como tal. Mesmo porque, tinha dúvidas sobre o diagnóstico da dislexia, quanto a quem cabia a identificação do problema, uma vez que freqüentemente a primeira pessoa a perceber as dificuldades do aluno é a professora e não alguém da área médica, como psicopedagogos, fonoaudiólogos ou mesmo neurologistas que geralmente são consultados a partir do encaminhamento dos professores que identificaram algum problema.

Eu queria, eu necessitava compreender o processo de aprendizagem desse menino. Chamei-o para uma entrevista informal (da qual tenho memória mas não fiz registro escrito) e ele me contou que sempre foi considerado muito inteligente e que até tinha avançado para a segunda série quando entrou para a escola (informação que não confirmei em sua documentação). Estaria aí o cerne do problema? Havia pulado alguma fase importante para o desenvolvimento da aprendizagem?

Foram-lhe solicitados outros textos e todos apresentavam o mesmo problema, como por exemplo:

Tudo comesol numa cidadã que esta em gerra e ari esta o meninos, os menino e a mãe eres se escomdero no polão [...]

Quanto mais tentava entender, mais tomava consciência que também em mim havia uma falha, pois jamais imaginei que encontraria tal tipo de problema de escrita com alunos de séries finais do Ensino Fundamental, embora conhecesse outros casos menos graves.

Nas conversas com Roger, percebi que realmente se tratava de um menino inteligente. Nas atividades de interpretação de texto respondia com eficiência e rapidez, apesar da forma como escrevia.

Muitas vezes precisei chamá-lo para que traduzisse o que tinha escrito e aos poucos fui *aprendendo* sua escrita. Tentava identificar as características lingüísticas e os aspectos lógicos de sua escrita. Identifiquei que apesar dos inúmeros problemas o menino evidenciava uma intensa atividade mental e reflexiva como a implícita no poema a seguir, criado pelo menino.

#### O passarinho sem destino

Eu sol um passarinho  
As pessoas vêm como  
coque passarinho  
Que voa sem destino

Eu queria que as pessoas  
Fosse um passarinho  
Para que o mundo  
Tabem fosse sem destino

Mas eu gosto das pessoa  
Que não sabe para  
Onde voarei sem destino

Que os vento levaria  
Para longe como eu  
Sem destino nem-um

O menino expressa no poema, de forma implícita, que se percebe sem destino:

Eu sol um passarinho [...] que voa sem destino.

Parece fazer uma crítica às pessoas que não acreditam em sua capacidade.

Mas eu gosto das pessoa que não sabe para onde voarei sem destino.

Evidencia ainda a noção de empatia.

Eu queria que as pessoas fosse um passarinho para que o mundo fosse tabem sem destino, que o vento levaria para longe como eu sem destino nenhum.

Ou seja, ao perceber-se sem destino, sem perspectivas para o futuro, e, talvez desacreditado, pondera o que há de bom nisso, parece liberar-se da tensão vivida pelas pessoas, no dia-a-dia, de ter um compromisso com o futuro:

Eu queria que as pessoas fosse um passarinho [...] como eu sem destino nenhum.

Foi um ano inteiro (2007) de intensas trocas. Várias vezes o menino escreveu textos, em casa, sem que eu houvesse solicitado e levava para que eu os lesse.

No final do ano por motivo da reestruturação efetuada pela Secretaria de Educação nas escolas da rede pública, e devido ao fechamento de três turmas de Ensino Fundamental na escola, fui colocada à disposição para assumir turmas em outra escola.

Encontrei certa vez o menino num supermercado do bairro onde moro e ele veio me cumprimentar e dizer que também havia se transferido de escola, que estava gostando da nova escola e dos professores, mas que “o Português está mais difícil”.

Esse aluno foi muito importante para me fazer tomar consciência da dimensão da docência, o quanto somos afetos pelos problemas de nossos alunos, o quanto podemos aprender com eles. A partir desse momento comecei a ver o erro com um novo olhar. Perceber que para além do erro existe uma instância maior, que tanto é reveladora do processo de aprendizagem e que nos fornece subsídios para trabalharmos questões lingüísticas em sala de aula, como também é geradora do nosso crescimento pessoal.

### 7.3.2 Atividade

Cada aluno escolhia uma figura para fazer um comentário por escrito

Objetivo: Criação de texto descritivo, o uso de substantivos e adjetivos, estudo do sujeito e predicativo do sujeito.

Texto:

A Monalisa Faussificada

Esta Monalisa é **faussificada**, porque ela não é assim.

Ela não tem este rosto e nem estes olhos e muito menos esta boca e nem aparelho nos dentes.

No fundo do quadro não tem prédios nem casas.

A Monalisa não tem este **cabelho** e nem **está** sobancelha.

O menino ao descrever a imagem vai fazendo negações que demonstram que já possui uma informação prévia sobre a verdadeira imagem de A Monalisa, fato evidenciado, principalmente, pelo uso do adjetivo quando enuncia “esta Monalisa é faussificada”<sup>7</sup> e pelas posteriores negações:

[...] ela não tem estes olhos, nem este rosto, muito menos esta boca [...]

<sup>7</sup> Optou-se por manter a escrita conforme grafia dos alunos, quando fizerem parte de citação em análise.

Nesse modo de afirmar as informações que possui sobre a verdadeira Monalisa (pela negação da imagem presente) evidencia também suas construções lingüísticas, como, por exemplo, no uso dos pronomes, na substituição do substantivo pelo pronome, no uso dos advérbios de negação. Evidenciam-se também os aspectos negativos dessas construções como, por exemplo, quando utiliza “ss” na palavra falsificada, erro relacionado a aprendizagem da diferenciação entre letra e fonema, ou o erro de acentuação gráfica decorrente da indiferenciação entre o pronome demonstrativo “esta” e a forma verbal “está”.

### 7.3.3 Atividade

Os alunos deveriam escrever um texto com base nas perguntas:

1. Se nos perguntássemos o que seria um mundo melhor, qual seria a resposta?
2. Quais as principais causas dos problemas do mundo?
3. Se pensássemos que por trás de todos os problemas que podemos enumerar, existe um único problema, que problema seria esse?

Objetivo: Produção de texto dissertativo, com exposição de idéias e posicionamento crítico.

TEXTO:

A bandidagem tem que acabar, comesando com os bandidos e depois com a fome e com os problemas pequenos .

Que são as guerras, a violências e a ropalheira dos pulidicos .

E com a violência com os idosos e o preconseido com as pessoas especiais.

O texto, apesar de evidenciar a pouca capacidade expressiva e a falta de estrutura de classificação, por exemplo, o menino inclui em uma mesma classe “bandidos” e “fome”, apresentando-os implicitamente como problemas maiores, na seqüência refere como “problemas pequenos” as guerras, a violência e “a roubalheira dos políticos” (com correção).

Além desses problemas, que envolvem inclusão em classes e relações, apresenta também problemas de ortografia, troca da letra **p** pela letra **b** e da **t** pela letra **d**; redução da vogal **o** para **u** “pulidicos”; indiferenciação de fonemas **ç** por **s** “comesando”; além dos problemas de concordância nominal “a violências”; pontuação e acentuação.

Apesar de todos esses erros, apresenta, porém, uma capacidade de avaliação crítica das situações sócio-políticas da atualidade.

Esses dois exemplos relacionam-se com a questão da afetividade do sujeito com o objeto de conhecimento, na medida em que apesar dos evidentes problemas de aprendizagem o aluno recebendo um subsídio que lhe dê uma referência, que o aproxime do objeto, neste

caso o objeto lingüístico, a produção textual, ele busca a superação de suas limitações, realiza abstrações e reflexões que contribuem em seu processo de desenvolvimento cognitivo e, portanto, de aprendizagem.

Utilizei esses exemplos por se tratar, o primeiro deles de um caso desafiador para mim, ou seja, a tentativa de entender o que havia acontecido no processo de aprendizagem do menino Roger e ao mesmo tempo me conscientizar do que havia de produtivo, de revelador em sua escrita. Os outros dois são casos em que os alunos não realizavam as atividades propostas, tendo inclusive, por várias vezes, mencionado que não gostavam de Português e que não sabiam escrever. O primeiro era aluno de 5ª série e o segundo de 7ª, mas apesar disso apresentarem trabalhos reveladores de sua reflexão em relação aos objetos apresentados.

#### 7.4 AFETIVIDADE E CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Apresento aqui a produção textual com tema livre, realizada com alunos de Ensino Médio (1ª série).

O objetivo do trabalho era a produção de textos dissertativos, com exposição de idéias, opiniões e posicionamento crítico.

Considero que esta atividade de produção textual com tema livre oportuniza um espaço necessário e eficaz para desenvolver no sujeito da aprendizagem o interesse pelo objeto de conhecimento, de desafiar o aluno para suas capacidades individuais, uma vez que este realiza uma escolha sobre aquilo que lhe interessa, que o afeta, tornando-se mais fácil uma aproximação com o objeto de aprendizagem – a linguagem escrita. É essa relação que chamo de afetividade do sujeito em sua relação com o objeto de conhecimento. Se é preciso mobilizar o aluno no sentido de fazê-lo colocar em ação seus valores e seus conhecimentos prévios, tornando-o, desta forma, operativo, a atividade de produção textual parece-me cumprir esse objetivo.

O *corpus* é formado por cinco textos, todos os trabalhos demonstram, com intensidade, o modo como os alunos (autores) vêem; como pensam e como representam o mundo e a sociedade em que vivem. São todos dotados de consciência crítica, capacidade de avaliação e reconhecimento do contexto sócio-político em que estão inseridos. Foram produzidos em duas turmas diferentes e selecionados pelo tema, conforme abaixo:

### 7.4.1. A Fome e a Miséria

#### A fome e a miséria no Brasil (Michel)

A fome no Brasil é um grande problema a ser solucionado, pois os governadores não estão resolvendo esse problema que não é simples de ser solucionado. Já foram inventados diversos meios de combater a fome. Foram inventados Bandeirão, Bom Prato que a comida é boa e barata. Para as pessoas que vivem nas ruas.

Estes meios não acabaram com a fome as ajudaram muitas pessoas que vivem nas ruas pois não tem uma oportunidade de emprego ou até mesmo por loucura. Esses meios não resolveram o problema porque tem muita corrupção e muitas pessoas que se aproveitam do que lhes são oferecido.

Para que seja resolvido tem que acabar com a corrupção e os ladrões que roubam dos pobres.

O autor apresenta a preocupação com um problema social “A fome no Brasil é um grande problema a ser solucionado”, que classifica como de grande proporção e de difícil solução. Demonstra ter informação sobre algumas tentativas de solução do problema “Foram inventados Bandeirão, Bom Prato que a comida é boa e barata”, e opina sobre a origem do mesmo “esses meios não resolveram o problema porque tem muita corrupção” e a possível solução “Para que seja resolvido tem que acabar com a corrupção e os ladrões que roubam dos pobres”.

O texto apresenta problemas de vocabulário (“governadores” por governantes); desenvolvimento textual e pontuação, mas apesar desses problemas que não interferem no entendimento de seu conteúdo, evidencia a preocupação com os problemas da fome e da pobreza, o que pressupõe a capacidade do autor de se colocar no lugar do outro e de sua consciência em relação aos problemas sociais vividos no país e suas possíveis soluções.

### 7.4.2 As Armas

#### As Armas

As armas são para ferir os outros no caso da **auto-defesa**, são fabricadas em grande quantidade e em todos os continentes do mundo. Existem armas de vários tipos, armas de fogo, armas nucleares, isso inclui os fuzis, os AK-47, as pistolas etc. ...

As armas são para se defender, mas se não sabe **usa-la** o portador pode causar acidentes, caso ela pare nas mãos de seus filhos que vão mostrar pros seus amigos e sem **quer** Disparam. Os assaltantes geralmente roubam a arma da vítima, essa arma vai parar nas mãos dos criminosos e acabam sendo motivos de muitas mortes que acontecem por ai. As armas chegam no crime através do contrabando de armas [...] a pouco tempo atrás houve uma votação para saber se o povo queria ou não a venda de armas nas lojas de armas e munições, o povo por sua vez escolheu que não deveria ser proibida a **veda** de armas, talvez tenha sido a insegurança que levou o cidadão a tomar essa decisão. O Brasil é um dos países com mais violência, pela falta de emprego e educação para os jovens, e para se sustentar esses jovens saem para roubar carros, assaltar bancos e espalhar a violência. As armas nas mãos da polícia nem sempre acertam os bandidos, mas sim os inocentes, a arma é símbolo de destruição, das guerras, das ruas, e das favelas, e nunca vai ajudar ninguém.

O autor apresenta um assunto polêmico e atual, uma vez que no ano anterior ao da escrita (em 2005) o país havia realizado um referendo sobre o comércio de armas.

O primeiro problema apresentado refere-se às estruturas de classificação e de seriação. O aluno ao classificar os tipos de armas existentes agrupa em um único conjunto (armas de fogo, armas nucleares, as AK-47, as pistolas...), sem dimensioná-las e agrupá-las em função de seu poder de destruição, como por exemplo, se armas nucleares tivessem o mesmo poder das demais armas. Demonstra, porém, a realização de leitura sobre a temática, o que lhe forneceu subsídios para a elaboração de seu texto, que inicia por uma temática mais geral e termina com um contexto mais específico, sem, no entanto, caracterizar fuga do tema.

Apresenta poucos problemas de ortografia e sintaxe. Apresenta problema de estrutura textual, apenas dois parágrafos, com a conclusão aglutinada à argumentação do parágrafo de desenvolvimento e alinhamento direito irregular. Apesar desses problemas o texto evidencia um processo efetivo de aprendizagem da língua; um bom nível de informações sobre a temática escolhida, o que permite certa fluência.

Em relação aos aspectos afetivos, podemos citar várias passagens que evidenciam preocupação com o bem-estar comum e posicionamento crítico: “O Brasil é um dos países com mais violência pela falta de emprego e educação para os jovens”, “as armas nas mãos da polícia nem sempre acertam os bandidos, mas sim os inocentes”; apresentando características de descentração e de reflexão sobre as múltiplas possibilidades de condutas em relação às armas.

O autor em sua elaboração textual responde às questões implícitas “para que servem as armas?”, “de onde elas vêm?”, “que problemas e contradições elas causam?”, o que estruturalmente corresponde a uma entrevista.

### 7.4.3 A Violência no Trânsito

#### A violência no trânsito

A violência no trânsito muitas vezes acontecem com pessoas alcoolizadas ou com pessoas com documentação ilegal ou nem isso e a grande maioria são jovens. A maioria sai para uma noitada bebe demais e aí vai dirigir seu carro, achando que isso é atitude de “homem macho” mas que não **bensa** nos riscos que corre de sofrer um acidente e até morrer.

Muitos jovens que ainda não podem fazer a carteira de habilitação, dirigem carros por aí, sem **caiteira** ou com a mesma adulterada, sendo que a maioria não tem maioridade penal (18 anos).

Também temos de falar que muitos “pardais” escondidos ao longo das vias servem apenas para multar, tirando dinheiro do cidadão de bem, para aumentar a arrecadação e este jeito de educar para o trânsito está completamente errada. Talvez se preocupassem mais em educar do que multar, com certeza diminuiria a violência no trânsito.

Por isso, em **tembos** de eleição, vote consciente, pense bem para que isso diminua.

Neste texto o autor apresenta um bom nível de informações sobre a temática escolhida e um bom nível de reflexão em função dessa temática. Ao longo do texto vai tecendo várias considerações que apontam para as relações que faz entre os eventos, evidenciando uma noção de causalidade, ou seja, os acidentes de trânsito acontecem em consequência das transgressões praticadas principalmente por jovens imaturos. O autor estabelece também uma relação com questões institucionais ao referir a aplicação de multas com vistas à arrecadação. E as consequências dessa prática em função da educação para o trânsito, o que revela a capacidade de avaliação moral e ética.

Quanto aos aspectos lingüísticos apresenta poucos problemas: um caso de concordância verbal, a troca de letras “p” por “b” em **bensa** e em **tembos**, o “r” por “i” em **caiteira**, o dígrafo vocálico “oo” em álcool que no texto original apresenta um borrão, indicativo da dúvida se seria com dois “oo” ou com apenas um “o”.

#### 7.4.4 Racismo e Preconceito

##### Racismo e preconceito

Hoje o mundo está enfrentando muitos tipos de racismos e preconceitos, diferença de cores, de classes de problemas que muitas pessoas nascem.[...] O racismo hoje enfrenta grandes problemas na sociedade, pessoas que ofendem outras pessoas por causa de sua diferença de cor, pois elas não sabem que no fundo nós somos todos iguais, sem diferença de cor e de raça.[...] As pessoas que tem algum tipo de preconceito ou é racista deveria ser rigorosamente punida, sendo presa e pedindo perdão a pessoa discriminada.

Devemos acabar com o racismo, só assim o Brasil e o mundo iriam para frente.

Nesse texto o autor apresenta um tema polêmico e multifacetado, demonstra possuir algumas informações sobre a temática, faltando-lhe, porém, o aprofundamento crítico da questão, mesmo por que parece apresentar uma dúvida conceitual sobre preconceito, discriminação e racismo. Parece também cometer equívocos ao tentar dimensionar o problema como o único problema a impedir o progresso do Brasil e do mundo, o que revela-nos um problema de inclusão em classes.

Quanto aos aspectos lingüísticos apresenta poucos problemas, como na troca do “u” pelo “o” em *ponida*, sendo o mais grave o problema de estrutura lógica e sintática, pois ao enunciar “O racismo hoje enfrenta grandes problemas na sociedade...”, confunde o sujeito oracional, uma vez que *é a sociedade que enfrenta grandes problemas com o racismo*.

Apesar desses problemas evidencia uma reflexão e posicionamento crítico sobre um problema da atualidade.

#### 7.4.5 O Direito de Votar

##### O direito de Votar

O voto é o símbolo da participação cidadã. Ao sairmos pelas ruas da cidade, percebemos que o assunto do momento é política, como se algum outro momento isso não existisse, e como se nós todos não fizéssemos parte disso. O que podemos perceber é que existe uma grande desilusão com quem faz a política. Uma frase que se ouve muito nesse período é: “odeio política”. Como chegamos a este ponto? Um país que lutou tanto pela democracia, pelo direito ao voto e que agora passa a abominar este que é o maior símbolo da democracia?

É bem verdade que nossa experiência com o voto ainda é curta, nova, no entanto, já deveríamos ter percebido que a representatividade se faz quando estamos presentes, atuantes.

Existem diversas pessoas que trocam seu voto por favores pessoais, ou até mesmo por “uma” sacola básica, não percebendo que estão contribuindo para que políticos corruptos assumam a liderança do nosso país.

Por isso, antes de votar, siga as instruções a seguir:

Pare para observar todas as propostas!

Pense bem e anote os números dos cinco candidatos escolhidos.

E vote, porque o voto é o maior símbolo de democracia no país.

O texto é exemplo de um texto bem elaborado, bem estruturado, apresenta concisão e clareza na expressão das idéias, evidenciando uma aprendizagem lingüística bem adaptada.

As informações apresentadas no texto evidenciam conhecimento da temática, e a forma como o texto é elaborado coloca-o em uma condição atemporal, ou seja, é um texto que além de apresentar uma temática sempre atual, passa também uma mensagem que supera o tempo da escrita, adquirindo uma posição diacrônica. As relações estabelecidas ao longo do texto evidenciam reflexão sobre o assunto tratado e posicionamento crítico sobre o mesmo.

Os dois pequenos problemas, um morfosintático e outro semântico, apresentados no texto não chegam a prejudicar o entendimento e a totalidade do mesmo, sendo eles: a supressão da preposição **em**: “como se [...] algum outro momento isso não existisse” e “*uma*” *sacola básica*, na qual o destaque deveria recair sobre toda a expressão “uma sacola básica” e não apenas sobre a palavra *uma* que altera o sentido, podendo conotar que se fosse mais de uma não haveria problema.

## 7.5 AFETIVIDADE E CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADE

O material apresentado nesta categoria de análise é oriundo de atividade de produção textual que intitulo como *Quem sou eu?* É uma atividade característica de texto descritivo e trabalha a subjetividade do aluno. Neste tipo de atividade o aluno descreve suas características físicas e psicológicas, refletindo também sobre sua família, seus amigos, seu entorno social, as coisas que gosta e que não gosta e a produção cultural de sua preferência (livros, filmes, músicas, teatro, etc.).

O conteúdo desses textos costuma ser eivado de afeto ao mesmo tempo em que evidencia aspectos morais da conduta dos sujeitos e oportuniza a sondagem das estruturas cognitivas dos alunos/autores. As declarações evidenciam a capacidade de escolhas e de julgamento, as noções de valores e os sentimentos vivenciados pelos sujeitos num intenso processo de interação.

### 7.5.1 Os Amigos

Esses textos carregam as concepções que os alunos têm sobre amizade e o que valorizam nesse sentimento, tornando-o uma verdade que faz parte de seu desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo. Suas escolhas evidenciam atos de inteligência e reflexão. Falam das

escolhas, dos julgamentos de valor e dos aspectos morais de suas relações sociais dentro e fora da escola.

Apresento a seguir alguns excertos desses textos:

Tenho muitos conhecidos, mas amigo pra mim é mais do que isso, então, amigos tenho poucos. (Jean/102).

Amigos eu tenho muitos, mas se eu for contar, aqueles que eu confio demais, e que sabem o que é uma amizade verdadeira, não dá mais de dez amigos verdadeiros. (Carol/102 – 14a.).

Tenho bastante(s) amigos e estamos sempre nos falando, mas eu tenho poucos amigos de verdade. (Douglas/102).

[...] acho que uma amizade verdadeira é muito importante [...] (Luciana/102 – 14a.).

[...] os amigos são minha segunda família, sempre do meu lado, tanto nas horas boas e ruins também. (Júlio/102).

Tenho bastantes amigos, gosto de todos do mesmo jeito [...] (Edu/102).

### 7.5.2 Família

Aqui a família é firmada como um valor intrínseco ao processo de desenvolvimento. Os alunos evidenciam a importância da estrutura familiar como determinante de sua formação educativa e moral.

Minha família é legal mas de vez em quando ele ‘pegam no meu pé’, mas mesmo assim eu gosto muito deles. (Douglas/102).

Amo minha família mais que tudo, confio nela demais [...] (Carol/102).

[...] eu gosto da minha família [...] (Aline/102).

Minha mãe é uma pessoa importante para mim assim como meu pai. Estes dois acho que são as pessoas mais importantes para mim, pois me ajudam a estudar e me ensinam coisas novas. (Diego/102).

[...] na família, ela é o meu porto seguro é tudo para mim, estão sempre do meu lado me apoiando nas dificuldades [...] (Julio/102).

Minha família é o centro de tudo, mãe e irmãos que convivem com os problemas que passo e entendem muito e isto eu agradeço [...] (Rodrigo/102).

Eu sou completamente apaixonada pela minha família. Agradeço muito de ter a família que tenho. (Ketryn/102).

Minha família é muito divertida, diferente de todas outras [...] eles me ajudam nas coisas que eu preciso, sempre me dão apoio em todas as coisas. (Peri./102).

Minha família é muito legal, gosto muito da minha mãe [...] (Jully/102).

A família é tudo, essencial para mim, meu chão porque sem eles eu não estaria onde estou e onde cheguei, tenho uma relação muito boa com a minha família. (Fer/102).

### 7.5.3 Moralidade e Ética

Os excertos a seguir apresentam uma característica forte de maturidade emocional, neles os alunos declaram em seus textos aspectos morais e éticos que valorizam em seus relacionamentos; as atitudes que consideram negativas, como a falsidade e o preconceito e as positivas como, por exemplo, os sentimentos de justiça e a solidariedade.

[...] também há muitas coisas que eu não gosto como de pessoas mentirosas, pessoas falsas, de injustiças. (Júlio/102).

Não gosto de pessoas falsas, tanto como pessoas que discriminam as outras por causa da cor da pele ou pela aparência. (Diego/102 – 14a.).

[...] existem coisas que não gosto que (só) posso resumi-las em duas palavras: falsidade e mentira. (Lu/t.102).

Odeio pessoas falsas e ver pessoas necessitando de ajuda e não poder ajudá-las. (Pat./101).

## 7.5.4 O Meio

### 7.5.4.1 Atividade

Inspirada no tema das Olimpíadas de Língua Portuguesa, edição 2008, cujo tema é “O lugar onde moro”, foi realizada, com turmas de 1º ano do Ensino Médio a mesma atividade que consistia na escrita de um artigo de opinião identificando um problema do “lugar onde moro” e expressando a opinião sobre o mesmo.

Texto 1: O LUGAR ONDE MORO (Audrey- 1º ano E.M.)

No lugar onde moro acontece muita coisa e o que mais me chama a atenção é o tráfico exposto, cujos produtos que eles traficam são as drogas que “alimentam” os viciados do próprio bairro e de bairros próximos.

No meu bairro o tráfico pode ser visto em qualquer lugar, homens, mulheres, adolescentes e até crianças trocando dinheiro por maconha, cocaína, pedra e inclusive armas.

Lá existe(m) dois pontos de tráfico principais denominados “Chácara” e “Campo”. Moro exatamente entre esses dois pontos e posso afirmar com toda certeza que não tem hora para dar tiroteio e troca de armas por drogas ou dinheiro por drogas.

Esse tráfico alimenta os viciados e faz com que esses viciados cheguem ao ponto de roubar roupas de varal, cadeiras de praia, registro de água, fios de luz, etc.

O tráfico alimenta esses monstros e ele mesmo os destrói, e a cada dia que passa eles vão se eliminando aos poucos.

O aluno lança um olhar crítico sobre o lugar onde mora, identificando o problema principal e as conseqüências deste para a comunidade, estabelecendo uma relação de causalidade ao dizer “Esse tráfico alimenta os viciados e faz com que esses viciados cheguem ao ponto de roubar roupas de varal, cadeiras de praia, registro de água, fios de luz, etc.”.

Isso representa uma postura bastante crítica e equilibrada para um adolescente de 14 anos que, vivendo nesse meio, consegue distinguir-se do mesmo, realizando um profundo juízo de valor que permeia a sua própria conduta.

Texto 2: O LUGAR ONDE VIVO (Maur- 3º ano E.M.)

No lugar onde eu vivo, acontecem coisas que, infelizmente, acontecem com freqüência em todas as cidades do nosso país.

Não é nenhuma novidade dizer que em vários bairros da cidade, a violência domina, e está sempre incomodando os cidadãos. Roubos de carros, assaltos a mão armada etc. Talvez se houvesse maior policiamento nas ruas esse tipo de situação poderia ser evitada.

Mas o maior problema, com certeza é a dificuldade financeira que a maioria dos brasileiros tem. Esse talvez seja um dos motivos para que muitas pessoas optem em conseguir dinheiro, tirando de outras pessoas.

Mas infelizmente essa é uma realidade que hoje nós temos que conviver. Há anos atrás os nossos pais já enfrentavam esse tipo de problema e provavelmente os nossos filhos também vão ter que enfrentar.

Neste texto o aluno aponta de forma generalizada os problemas do seu bairro, identificando-os como problemas não apenas desse lugar, mas também em outros bairros e outras cidades do país. Emite, também, um juízo ao considerar que talvez esses problemas sejam gerados pela situação financeira, não só de alguns como da maioria dos brasileiros, em nova generalização, remetendo o problema para uma instância maior, ou seja, a esfera pública e econômica do país.

Texto 3: O LUGAR ONDE VIVO (Mar-3º ano E.M.)

Hoje em dia há muitos lugares violentos, independentemente de classe social. Não importa se é o bairro com mais recursos ou um bem humilde, em ambos há assaltos e violência.

Meu bairro é um lugar bom para se morar. Vivo lá desde que nasci. A cada dia que passa o número de violência vem aumentando, mas mesmo assim não deixa de ser um bairro bom. Há praças, parques, shoppings, hospitais, tudo ao nosso alcance.

Em todos os lugares, por mais que haja violência, sempre tem algo de bom. Seja a união de algumas comunidades, um lugar bonito e especial, enfim. Gosto muito do meu bairro e jamais iria trocá-lo por outro, mesmo com alguns pontos negativos, pois eu me sinto realmente em casa.

O aluno aponta a violência como principal problema do lugar onde mora, mas ao mesmo tempo identifica-o como um problema mais genérico, que ocorre também em outros lugares. Reconhece aspectos negativos do lugar, mas também pos positivos, e posiciona-se demonstrando afeto pelo lugar, numa demonstração de equilíbrio psíquico e criticidade.

Texto 4: Meu lar meu chão

[...] No meu lar somos um ajuda o outro nunca negar nada para um ou outro nunca virar as costas para um irmão sempre estender a mão para o próximo.

Eu aceito meus amigos como se fossem de minha família sempre brincando e os tratando muito bem sendo-lhes irmão, amigo e conselheiro.

[...] na vila onde eu moro (h)á coisas boas e ruins: as coisas boas são ter muitos amigos se dar com pessoas que você sabe que não gostam de você mais mesmo assim quando preciso você ajuda.

Coisas ruins: ver amigos de infância se jogar no tráfico, drogas, abandonar a escola e esquecer quem os quer bem. (Jonatas/t204-2008).

Este texto apresenta, principalmente, problemas de estrutura sintática “[...] no meu lar somos um ajuda o outro nunca negar nada para um ou outro [...]”, falta de clareza na expressão das idéias “[...] as coisas boas são ter muitos amigos se dar com pessoas que você sabe que não gostam de você [...]”. Apesar disso carrega noções de moralidade como solidariedade, tolerância, a noção de bem e mal, e o sentimento de impotência por perder amigos para as drogas, evidenciando, também os juízos morais, o afeto e o equilíbrio.

Todos os textos e excertos de textos apresentados trazem em si o exemplo do que seja a afetividade como energética da cognição. Temos neles o exemplo do que significa a

simbiose entre afetividade e intelectualidade. Em todos eles vislumbramos exemplos da “[...] inteligência organizando o afeto e a afetividade dando sentido ao intelecto.” (Collares, 2007, s.p.)<sup>8</sup>.

São exemplos significativos do que seja a transformação dos estágios do desenvolvimento cognitivos em direção a um equilíbrio que é também afetivo.

São textos que lingüisticamente apresentam poucos problemas, com exceção do último deles, e mesmo com os problemas que apresentam não perdem suas características próprias da construção de subjetividade, tais como a diferenciação entre o *eu* e o *outro*, ou entre o *eu* e o *meio*, o *mundo*, apresentando também as características de consciência crítica e equilíbrio.

São trabalhos de produção textual, que promovem a afetividade entre sujeitos e objetos de conhecimento, evidenciando-se um espaço para o sujeito refletir sobre seu *eu*, bem como têm sua representatividade como constituidores de subjetividade.

Esses alunos ao pensarem *quem* e *como* são buscam a identidade própria, refletindo sobre seu *eu*, sua forma de ser e de subjetivar-se.

Este primeiro conjunto de textos e imagem, objeto de análise, visa a apresentar as inúmeras variáveis envolvidas na questão da afetividade relacionada ao processo de construção do conhecimento.

Minha intenção foi de através dessas análises, apresentar de forma mais generalizada a questão da afetividade, tanto no que diz respeito ao próprio objeto de conhecimento, ou seja, quanto aos tipos de aproximações possíveis entre o sujeito da aprendizagem e o objeto de conhecimento, e o quanto esse processo está imbricado com variáveis de cunho emocional. Busco apontar a relação sujeito e meio não de forma determinista, mas como representativo de um processo relacional em que sujeito e meio interagem e que através dessa interação o sujeito se constitui como sujeito, ao mesmo tempo em que constrói estruturas que podem vir a modificar esse meio, num processo de intensas trocas afetivas que ao mesmo tempo são cognitivas.

## 7.6 CONCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE AFETIVIDADE E MORALIDADE NA SALA DE AULA

Em um segundo momento, em função da solicitação de redimensionamento da questão de pesquisa, por parte da banca avaliadora, insistindo para que ela fosse “*formulada com*

---

<sup>8</sup> No parecer avaliativo do Projeto de Pesquisa Afetividade e Construção de Conhecimento.

*maior precisão e criando uma instância unificadora de elementos como afetividade, interesse, motivação, intencionalidade, moralidade e valores...”, apresento novo corpus oriundo das respostas à seguinte formulação: Quais as concepções dos alunos sobre moralidade na sala de aula? - apresentada como um dos subproblemas da pesquisa.*

Essa questão remete-nos a minha hipótese principal, a dos problemas afetivos como geradores de evasão e de reprovação.

Por isso, fez-se pertinente pesquisar as concepções de moralidade na sala de aula, uma vez que se apresenta como um dos principais problemas educacionais da atualidade a questão disciplinar, evidenciando-se o aumento da violência nas escolas, dos enfrentamentos de alunos aos professores, numa situação que envolve explicitamente questões afetivas.

Incluo aqui o subproblema sobre moralidade na sala de aula. Neste contexto propus-me a fazer uma análise relacionada mais diretamente à questão da afetividade em suas variáveis ligadas à moralidade na sala de aula, contexto mais específico de aprendizagem e de constituição de subjetividade. Nesta categoria de análise, minha intenção é apontar as profundas relações existentes entre os processos de interação externos e internos à escola. Defendo que justo em função desse relacionamento entre as variáveis internas e externas é que não podemos desconsiderar o conhecimento cotidiano que o aluno leva para a sala de aula.

Quando referimos à moralidade estamos atuando no campo da afetividade enquanto componente energética de nossas ações, embora as mesmas não sejam consideradas sinônimas, entendemos que existe uma evolução no campo afetivo até a construção das noções de moralidade. A afetividade relacionada às nossas emoções e aos nossos sentimentos exerce função adaptativa e leva-nos conseqüentemente às questões morais e éticas enquanto reguladoras de nossa atividade social.

Este subproblema apresenta três objetivos específicos, sendo eles: Descobrir as representações que o aluno tem de sua vida escolar e de seu processo de aprendizagem, investigar a influência das representações afetivas na aprendizagem, e que expectativa o aluno possui da atuação de seus professores. Todos os três objetivos são imbricados e importantes nas relações socio-afetivas e pedagógicas na sala de aula.

A formulação deste *corpus* de análise se deu a partir das respostas às seguintes questões, constituidoras de categorias de análise:

- a) Qual o papel do aluno na construção de seu próprio conhecimento?
- b) Como conciliar liberdade com responsabilidade na sala de aula?
- c) Que características deve ter um professor para ser considerado competente?

Com mera função organizacional apresento os quadros abaixo, com os itens mais citados nos textos elaborados a partir das referidas questões.

Quadro 1 – O Papel do Aluno na Construção de Seu Próprio Conhecimento

Questão A: Qual o papel do aluno na construção de seu próprio conhecimento?	ESCOLA B		ESCOLA C	
	Turma A	Turma B	Turma A	Turma B
1. Comprometimento	3	2		
2. Consciência		1		
3. Interação	1	1		
4. Interesse	5	1	7	5
5. Necessidade/ em função do futuro	2	1	2	1
6. Responsabilidade/dever do aluno	4	3	3	3
7. Persistência	1			
8. Vontade de aprender	2	1		
9. Não conversar /não atrapalhar a aula	1			

Quadro 2 – Liberdade Com Responsabilidade na Sala de Aula

Questão B: Como conciliar liberdade com responsabilidade na sala de aula?	ESCOLA B		ESCOLA C	
	Turma A	Turma B	Turma A	Turma B
1. Deve haver liberdade	5	3		
2. Deve haver responsabilidade	5	3	3	3
3. Deve haver comprometimento	1	1		
4. Deve haver interesse	2	1	7	5
5. Deve haver limites	2	2		
6. Deve haver vontade de aprender	1			
7. Deve haver interação/diálogo	1	1		
8. Deve haver respeito	2			
9. Necessidade/ em função do futuro			2	1

Quadro 3 – Características de um Professor Considerado Competente

Questão C: Que características deve ter um professor para ser considerado competente?	ESCOLA B		ESCOLA C	
	Turma A	Turma B	Turma A	Turma B
1. Autoridade (pulso firme)	1	2		
2. Bom-humor	2			
3. Conhecimento	3	1	4	4
4. Dedicção	1	2		1
5. Dinamismo	1			
6. Diálogo/Interação	4	1		1
7. Método agradável (boa metodologia)	1		2	2
8. Respeito (respeitar o aluno e impor respeito)	3	1	3	6
9. Responsabilidade		1	2	3
10. Ser amigo	2	1		1

11. Ser legal	1			
12. Ser incentivador		1		
13. Ser desafiador		1		
14. Saber ensinar bem	2	1		
15. Ter paciência	2	1	2	2
16. Ter vontade de compartilhar seus conhecimentos	1	1		
17. Ser enérgico		2		
18. Domínio de classe			2	6
19. Gostar do que faz			4	1
20. Interesse pela aprendizagem do aluno			4	1
21. Ética				1
22. Carisma			2	
23. Planejamento			1	
24. Bom salário			1	

Dos alunos que responderam às questões, vários apontaram mais de um item como representativo ou importante ao atendimento do tema em questão.

### 7.6.1 O Papel do Aluno na Construção de seu Próprio Conhecimento

Esta categoria de análise foi criada a partir da pergunta **Qual o papel do aluno na construção de seu próprio conhecimento?** que eles deveriam responder através de um texto dissertativo.

As respostas dos alunos em relação ao questionamento já referido evidenciaram aspectos motivacionais como propulsores do processo de aprendizagem.

A grande maioria citou como fatores fundamentais em seu processo de construção de conhecimento, o interesse, a responsabilidade e o comprometimento, enquanto dever do aluno como principal ator de sua formação. Esse referencial vem a conciliar-se e a corroborar o referencial teórico que já mencionava a questão do interesse como fator determinante do processo de interação sujeito-meio.

Cada pessoa tem o seu objetivo: ter o seu trabalho, a sua casa, a sua família, ser uma pessoa bem sucedida. Entretanto, nada disso é possível sem uma boa educação e muito estudo para chegar onde se quer. Cada um é responsável pelo seu aprendizado, pois não se aprende pela capacidade, mas sim pelo interesse. O conhecimento é uma forte arma para atingirmos os nossos objetivos e, para tê-los, basta que queiramos aprender. (Ricardo/203).

Este texto apresenta de forma indireta a questão da interação como processo de aprendizagem na medida em que o aluno refere que “[...] não se aprende pela capacidade, mas

sim pelo interesse [...]”, ou seja, é a qualidade da interação sujeito-objeto que irá proporcionar a assimilação do mundo do objeto ou meio social.

Ser responsável que ele próprio tem que ser esforçado, e consciente que apenas com sua dedicação e vontade de aprender e querer ser aprovado no final de cada ano letivo. Ser confiante no seu desempenho. (Renan/T:204).

Aqui a questão da responsabilidade é colocada em evidência. As características energéticas são representadas pela **dedicação** e **vontade** de aprender. A questão da intencionalidade assume uma pequena dimensão, ou seja, o “[...] **querer ser aprovado no final do ano [...]**”, evidenciando uma falta de prospecção com vistas ao futuro.

Na minha opinião, a responsabilidade de cada aluno é consigo mesmo, de fazer os trabalhos solicitados pelos professores, estudar para as provas, porque os professores já estão formados, já tem sua profissão e o interesse para estudar tem que ser nosso, porque se quisermos fazer uma faculdade, precisamos estudar. Hoje em dia até para catar papel precisamos ter o ensino médio completo [...] (Ana./ t:204).

O conhecimento é algo próprio, algo que mesmo nos dias inseguros de hoje, não pode ser tirado de nós. Ele começa desde o nascimento, a observação de dados vistos, ouvidos e sentidos. Dados que vamos absorver para viver. Ao início do amadurecer humano, a criança vai para o “lar do conhecimento”, normalmente obrigada pelos pais, e que com a idade há um momento em que a obrigação de aprender não basta, quando a pessoa só aprende se quer, porque realmente acha importante o seu futuro, algo que nos dias de hoje quase não ocorre. (Roger/T:301).

O aluno deve ter a responsabilidade de fazer uma construção de seu conhecimento [...] Esta construção do conhecimento vem desde cedo, desde a educação dos pais [...]. O aluno quanto mais estuda e se interessa pela matéria o seu conhecimento aumenta. (José/t:301).

O aluno tem de se dedicar ao estudo por que gosta. A pessoa tem que gostar de aprender de adquirir conhecimento, cultura. Prestar atenção, ler, estudar, se informar, pesquisar, são coisas que variam de pessoa para pessoa. Se o aluno quer ter apenas um papel, seu diploma, ou se ele quer sair do colégio sabendo. Se todos aqueles anos servirão para alguma coisa aí já não posso afirmar. Mas as pessoas deveriam aproveitar a chance que têm de estudar e sair da escola com ambição de aprender sempre mais, aproveitar o material dado e evoluir com isso. Mas varia de pessoa para pessoa, quem quer evoluir e fazer a diferença, ou seguir na mesma sendo igual a todo mundo. (Rita/t:101).

Poucos alunos gostam de estudar, mas estudar mesmo. Muitos se dão conta que o estudo faz falta quando já tem seus 25, 30 anos, quando não tem muita chance de emprego. Só nós alunos podemos fazer nosso futuro, porque o mais importante na nossa vida é estudar para futuramente termos uma condição de vida boa. (Miguel/t:101).

Análise: nos cinco excertos apresentados acima, a questão do o interesse aparece como elemento fundamental na construção de conhecimento, todos referem também a questão da intencionalidade, estudar com vistas ao futuro e a uma formação mais ampla como no

primeiro texto: “[...] o interesse para estudar tem que ser nosso [...]”, porque “[...] se quisermos fazer uma faculdade, precisamos estudar [...]”.

É deste ponto de vista que dizemos que toda ação do sujeito tem intencionalidade, que a ação do sujeito é impulsionada pelo interesse e pela necessidade. Somente através do interesse e da intencionalidade é que as ações se tornam significativas para o sujeito, que num processo ativo de interação com o objeto assimila-o e acomoda suas estruturas cognitivas para adaptar-se a ele, isto é, para poder melhor assimilá-lo.

### **7.6.2 Liberdade com Responsabilidade na Sala de Aula**

Esta subcategoria de análise foi criada a partir da pergunta “[...] Como conciliar liberdade com responsabilidade na sala de aula?”, a qual os alunos deveriam responder através de um texto dissertativo.

A este questionamento a maioria dos alunos, que optaram por essa questão, responderam que a liberdade na sala de aula somente é possível através do interesse pela aprendizagem e pela responsabilidade do aluno com a construção de seu próprio conhecimento e a noção de limite, fato que relaciona esta questão à questão anterior sobre o papel do aluno na construção de seu próprio conhecimento.

Apresento a seguir um conjunto de dez excertos de textos nos quais se evidencia a questão da conciliação entre liberdade e responsabilidade na sala de aula a partir na noção de limite, do interesse e das perspectivas do aluno com vistas a um futuro melhor. Esses aspectos apresentam-se como característicos de sujeitos com posicionamento crítico e entendimento de seu processo de aprendizagem como produto de sua ação sobre o(s) objeto(s) a conhecer e consequência de um ambiente cooperativo no qual prima o respeito mútuo e a consciência de seu projeto pessoal.

O aluno tem que ter consciência de que a liberdade dele em sala de aula é de expressão sobre o assunto discutido em aula e não liberdade para bagunçar. A responsabilidade do aluno em sala de aula é estudar, prestar atenção na matéria dada pelo professor e fazer os exercícios sem atrapalhar os demais alunos. (Maria/t:203).

Na sala de aula podemos ter toda a liberdade que precisamos, sabendo usa-la com a responsabilidade de cumprir nossas obrigações como alunos, e sabendo ser civilizados, trabalhando em conjunto com colegas, sem causar transtornos em sala de aula. (Nara/t:203)

No momento em que entramos numa sala de aula, nós temos em mente a consciência em que estamos fazendo ali. Não só uma responsabilidade, mas sim uma forma de nós seres humanos converter essa situação, sabendo que isso é uma forma perfeita para o nosso futuro. (Ruan./t: 203).

Bem, para conciliar liberdade com responsabilidade, primeiro temos que ser conscientes da existência do limite, estar ciente das conseqüências que poderá colher. (Ciro/T: 203).

[...] conciliar liberdade com a responsabilidade exigida em nossa própria sala de aula, deve se dar diretamente e devidamente sem a menor sombra de dúvida a nós alunos, por ser de interesse aprender o que é dado pelos professores, cabe-nos [...] aprender de todo nosso bom gosto e vontade própria, recebendo este conhecimento a nós proporcionado e sem reclamação e queixa de qualquer professor... (André/t:203).

Todo mundo tem o direito a liberdade, mas tem que saber impor a sua liberdade na hora certa e, principalmente, sabendo respeitar os outros. O papel do aluno na sala de aula é estudar para conseguir o melhor no seu futuro, e dar o máximo de si, claro que com brincadeiras ninguém consegue aprender. Atrapalha a si e aos outros. Deve-se ter respeito aos outros e a si próprio. (Sofia/t:103).

A Liberdade pode se dar quando houver responsabilidade de parte dos alunos, sem interferir na aula quando a professora tiver explicando ou copiando algo no quadro e sem exagerar na liberdade. Tudo tem seus limites [...] (João/t:204).

Liberdade até (um) certo ponto, e responsabilidade total. Para ter liberdade o aluno deve ter responsabilidade com seus trabalhos, colegas, professores e principalmente consigo mesmo, para [poder] ter liberdade. (Neli/t:204).

Com respeito mútuo aos colegas e ao professor que estiver apresentando a aula. [...] Deve haver cooperação e autoridade entre professor e alunos, e deveríamos (nós alunos) saber dividir melhor nossos horários dentro da sala (sobre diversão e estudos). (Juan/t:101)

Acho que o mínimo que se deve ter de responsabilidade é estudar, querer aprender e respeitar. [quanto a liberdade] pulso firme com voz ativa quando se precisa e, óbvio, brincar e dar risadas de vez em quando. [quanto ao professor] Um professor com pulso firme, mas não rude, e que consiga de alguma forma explicar a matéria. (Carlos/t101).

Segundo Piaget (1998) a evolução da moral se dá através das possibilidades de trocas entre os sujeitos e para ele a liberdade tornou-se um valor necessário apenas quando a cooperação prevaleceu sobre a coerção.

Nesse sentido tornam-se evidentes em cada um dos textos as noções de limite e de responsabilidade, impulsionando a noção de liberdade como valor intrínseco às relações equilibradas e cooperativas, apontando uma evolução em direção a uma moral da autonomia.

### 7.6.3 Características de um Professor Considerado Competente

Esta categoria de análise foi criada, da mesma forma que as duas primeiras, a partir da seguinte pergunta: **Que características deve ter um professor para ser considerado competente?**

Se, reflito sobre minha ação docente, se é de meu interesse melhorar minha prática e de alguma forma contribuir para a discussão sobre os problemas atuais da educação é, então, fundamental que eu queira saber que concepção meus alunos têm sobre minha ação e minha função como professora. Foi com essa intenção que lhes fiz essa pergunta.

A esse questionamento, dentre os alunos que escolheram esta questão, a maioria apontou características tais como respeito (respeitar o aluno e exigir respeito), conhecimento do conteúdo, qualidade na interação professor-alunos, diálogo, interesse pela aprendizagem do aluno, paciência, entre outros itens. São todos eles representativos de relações propiciadas por um ambiente cooperativo, no qual professor e alunos primam pelo respeito mútuo, o afeto e a consciência dos objetivos comuns, ou seja, a aprendizagem do aluno.

Apresento a seguir um conjunto de excertos de textos afirmativos dessas noções apresentadas pelos alunos.

#### Texto 1

O professor é uma figura que possui um grande papel na aprendizagem, na formação e até no desenvolvimento pessoal de um jovem. O jovem sempre tem um professor com o qual se identifica mais, que se espelha e o faz pensar no seu futuro.

O professor além de tudo deve conquistar o respeito e a amizade do jovem, aconselha-lo e mostrar confiança nele, mas sempre deixando bem claro que dentro do ambiente de estudo a autoridade é ele e que assim como respeita os alunos ele exige respeito por ele.

Um professor competente dá a sua aula com bastante clareza, explica quantas vezes for necessário, não discrimina aluno nenhum e não bate boca com aluno.

Concluo que se tivermos mais professores assim, que tornassem da sala de aula um ambiente cativante e curioso ao aluno em vez de uma mera obrigação, teríamos mais alunos se formando e menos pessoas que largam os estudos para ficar badernando e vadiando nas ruas. (Maurício T /t.204-2007).

#### Texto 2

Todo professor deve ter paciência para explicar quantas vezes for necessário uma certa questão que o aluno não entender. Um professor competente nunca deve rir de qualquer erro do aluno, o certo é corrigir para que o aluno possa então corrigir-se a si próprio. Todo bom professor deve sempre estar preparado, em relação aqueles alunos que tem certas dificuldades e sempre estar pronto para ajudá-lo. Na minha opinião para um professor ser bem competente, ele deve sempre entender o aluno e ajudá-lo no que precisar. (Ang./t.204-2007).

Estes dois textos já serviriam para ilustrar o ponto de vista relativo ao “professor considerado competente”. Apresento, porém, outros textos afirmativos da questão, apontando a expectativa dos alunos em relação ao professor. Um professor, que além do domínio dos conteúdos de sua disciplina, precisa nas palavras dos próprios alunos “[...] tornar a sala de aula um ambiente cativante e curioso [...]”. Um lugar no qual o conhecimento é construído através de trocas pedagógicas baseadas no respeito mútuo, no diálogo entre os sujeitos da aprendizagem, na cooperação.

Um professor para ser considerado competente, acima de tudo deve ter atitude em sala de aula e muita responsabilidade, saber lidar com os alunos e ser querido e respeitado por todos. (Jonas/t:301).

Um professor para ser considerado competente deve respeitar e impor respeito diante [de] seus alunos. Ser amigo, antes de ser só mais um professor. Cumprir suas tarefas [...] estas são as características básicas de um bom professor. (Mariana/t:301).

Um professor para ser considerado competente deve ter boas atitudes em sala de aula, sendo responsável com suas tarefas, respeitar os alunos e impor respeito. (Filipe/t:301).

Um professor competente é aquele que gosta e dedica-se ao seu trabalho, não só passando matéria para os alunos, mas se preocupando se ele entende a matéria. É uma pessoa que está satisfeita consigo mesma e que ensina para os alunos não só o que se deve aprender na escola e prepara o aluno para a vida. (Yasmin/t:301).

Um professor para ser considerado competente deve ser aquele que esta sempre ajudando o aluno, tirando dúvidas, sabe dominar a turma e ter um bom diálogo com o aluno. São características essenciais para ser um bom professor (Keyla/t:301).

Um professor deve ser atencioso com os alunos. Se o aluno estiver com notas abaixo da média ele deve procurar o aluno e perguntar se está precisando de ajuda. Pra mim o melhor professor é aquele que faz a aula legal, que não é uma aula cansativa, mas sim interessante. (Kis/t:101).

Quando o professor explica bem, consegue dar a matéria programada para o dia de aula e quando ele consegue ter autoridade dentro de uma sala de aula sem que precise gritar ou se alterar. (Luís F./t:101).

Um professor, na minha opinião, deve ser dedicado e ensinar com paciência, tranquilidade e muita vontade. Deve despertar no aluno um sentimento de indignação e muita vontade. Dizer a ele, por exemplo: “Se você não tirar mais de 7 é por que você não quer ser ninguém”. Isso deixa o aluno tão furo, que ele vai estudar tanto que vai tirar 11! (Joel/T:203).

Ter respeito, incentivar o aluno nos estudos para ter um futuro melhor. (Andréia/t:203).

Ter bom diálogo, explicar bem a matéria, ser extrovertido, alegre, tudo tem sua hora, nas brincadeiras, e muita competência. (Rudi/T: 204).

Todos os excertos de textos apresentados reafirmam as expectativas dos alunos em relação aos seus professores, evidenciando a *necessidade* de um ambiente cooperativo com trocas afetivo-pedagógicas que despertem o interesse do aluno na busca da construção de conhecimento e nas perspectivas de um futuro melhor.

É neste sentido que afirmo que as relações inter-pessoais na sala de aula também são relações pedagógicas que em concordância com a teoria piagetiana têm suas composições energéticas que geram o interesse do aluno.

Não pretendo colocar a questão de forma idealista. Entendo que temos muitos problemas no universo da sala de aula, por isso mesmo considero que o conhecimento cotidiano do aluno, suas opiniões, seus juízos de valor não podem ser ignorados, pois não

podemos dissociar os componentes afetivos das condutas, que segundo Piaget, é a energética das estruturas cognitivas.

Fato curioso é que algumas vezes até mesmo a postura heterônoma do professor é considerada pelo aluno como uma *atenção* do professor em relação ao seu processo de aprendizagem, como neste caso no qual o aluno refere que o professor deve despertar o aluno pela provocação:

[...] Dizer a ele, por exemplo: - ‘Se você não tirar mais de 7 é por que você não quer ser ninguém’. Isso deixa o aluno tão furo, que ele vai estudar tanto que vai tirar 11!

Este exemplo situa-nos no campo de uma moral heterônoma, mas que poderá ter um efeito positivo em função do desequilíbrio provocado no aluno, que realizará acomodações em seus esquemas de assimilação para dar conta do conteúdo em questão. É o professor desequilibrando seu aluno para tirá-lo da “inércia epistemológica”. Segundo Paulo Freire, o professor deve partir de onde o aluno está. Se ele mostrar heteronomia, o professor deverá partir dessa heteronomia.

Essa conduta deverá ser baseada na noção de respeito, ainda que unilateral. O aluno agirá em função do respeito que tem pelo seu professor. Macedo (1996), conforme já mencionado, considera o respeito unilateral tão importante quanto o respeito mútuo – desde que respeitado o estágio de desenvolvimento em que se encontra o sujeito.

No caso citado a postura do professor irá atuar como um fator de desequilíbrio, porém dependendo do relacionamento entre professor e aluno esse tipo de conduta poderá ser assimilado como uma postura desrespeitosa e que minimiza o aluno. Isso poderá ocasionar um bloqueio do mesmo tanto em relação ao processo de aprendizagem, como também em relação às interações professor-aluno.

Conforme os resultados desta pesquisa, a perspectiva que os alunos têm de seu professor indica uma moral autônoma, fundada em uma relação de respeito mútuo, de diálogo e de cooperação.

Um dos fatos interessantes observados na análise dos dados em relação às escolhas das perguntas para a elaboração dos textos é que parece haver uma evolução de acordo com a seriação dos alunos, uma vez que a maioria dos alunos de primeiro ano escolheram escrever sobre “**Qual o papel do aluno na construção de seu próprio conhecimento?**”, pergunta esta mais voltada às questões proprioceptivas, à instância do *eu*. Os alunos de segundo ano em sua maioria escolheram escrever sobre “**Como conciliar liberdade com responsabilidade na sala de aula?**”, questão mais relacionada ao ambiente e às interações, enquanto os alunos de terceiro ano em sua maioria escolheram escrever sobre “**Que característica deve ter um**

**professor para ser considerado competente?”**, questão mais relacionada aos juízos morais e que evidenciam certa capacidade de avaliação e julgamento.

Isso leva-nos a considerar que existe nesse fato uma característica própria da evolução cognitiva dos sujeitos, o que não pode prescindir dos aspectos afetivos dessas condutas.

De toda forma, esta categoria de análise tinha como objetivo descobrir as representações que o aluno tem de sua vida estudantil e de seu processo de aprendizagem em suas variáveis afetivas. É, também, importante observar que os textos carregam em si uma estrutura implícita de uma entrevista clínica. Todos os textos apresentados acima respondem às perguntas implícitas sobre representação social e aprendizagem, relacionadas abaixo, como se estas tivessem sido feitas ao sujeito, o que dá à produção textual essa característica própria do método clínico de Piaget, a entrevista.

1. Como que tu achas que a gente aprende?
2. O que tu achas que é mais importante para que tu aprendas?
3. Que coisas tu achas que prejudicam tua aprendizagem?
4. Por que tu achas que nós devemos estudar?
5. Tu achas que as coisas que tu aprendes na escola vão ser importantes para ti quando fores adulto?
6. Que profissão tu pretendes ter quando fores adulto?

Justifica-se assim a utilização da produção textual como instrumento de análise tanto das estruturas cognitivas como também e, principalmente, dos aspectos afetivos subjacentes às condutas, afirmando uma correlação e uma evolução entre os aspectos cognitivos e os afetivos.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações que fiz no cotidiano de minha prática educacional serviram de motivação para situar a afetividade como temática desta pesquisa.

Era-me instigante observar o quanto havia de intelectualidade nas condutas mais simples do dia-a-dia dos meus alunos. A forma como se efetivavam as relações interpessoais na sala de aula, as atitudes de coleguismo, as dissensões, as disputas pessoais entre colegas, as necessidades de superação de suas dúvidas, os aspectos afetivos positivos e negativos nas formas de comunicação entre os alunos, tudo apontava para uma instância afetiva e emocional.

Tomei consciência, tanto teórica quanto empiricamente, que a afetividade por ser a energética das estruturas cognitivas, jamais se separa destas. E era o que eu podia observar no contexto de minha própria sala de aula. Segundo Piaget (1964, p. 267-268) os esquemas afetivos devem ser entendidos como “[...] o aspecto afetivo de esquemas [...] igualmente intelectuais.”

Observei que os alunos o tempo todo realizavam operações que se evidenciavam tão afetivas quanto cognitivas: a emissão de juízos de valor em relação à conduta dos colegas e por vezes de sua própria conduta ao expressar “o que ele fez é errado”, ou “eu sei que agi errado”.

É nesse contexto das relações entre afetividade e cognição que podemos dizer que as emoções têm uma função adaptativa (Damásio, 2000). É ainda nesse contexto que podemos relacionar as emoções às nossas formas e possibilidades de dizer o que sentimos e o que pensamos, ou seja, podemos relacionar afetividade e linguagem e conseqüentemente afetividade e produção textual, linguagem escrita enquanto forma de expressão de nossas idéias e de nossos sentimentos.

A afetividade está relacionada a tudo que nos mobiliza em nossas ações, no que diz respeito ao que fazemos, ao que pensamos, ao que falamos, ao modo de encarar as relações. Está relacionada também ao afeto, à intencionalidade, à ética, à moralidade. Assim que a vida escolar e o cotidiano externo à escola não podem ser totalmente separados, pois formam um todo coeso e de suma importância no processo de construção de conhecimento. Busquei situar a pesquisa nesse aspecto e num primeiro momento busquei entender que representações de mundo os alunos apresentavam em seus textos, pois, como muitas vezes encontrei meus alunos preocupados com fatos externos à escola que os haviam afetado emocionalmente,

minha hipótese era que as representações de mundo e as vivências sociais podem gerar desequilíbrios que influenciam na aprendizagem.

É nesse aspecto que dizemos que abordar a aprendizagem sob o ponto de vista da *afetividade* pressupõe o entendimento da necessidade da formação de um sujeito pleno, que saiba coordenar razão e emoção; que construa sua razão. A aprendizagem, vista como parte do processo de desenvolvimento mental do ser humano depende dos componentes energéticos das ações, indispensáveis à formação desse ser humano integral.

A aprendizagem depende de inúmeros fatores, entre eles o comprometimento do próprio aluno e um ambiente propício à construção do conhecimento, tendo como pressupostos básicos a cooperação, a disciplina e a autonomia. Abordar a afetividade a partir da produção textual de meus alunos tencionava entender e colocar em pauta de discussão alguns dos principais problemas da educação, tais como a evasão, a reprovação e a (in)disciplina. Tencionava também inserir o texto como um dinamizador da aprendizagem da língua, partindo do pressuposto que os alunos ao trabalharem a produção textual, além de intensificarem sua aproximação com os mecanismos da língua e a aprendizagem de sua estrutura, também encontrariam um espaço de reflexão que oportunizasse seu desenvolvimento cognitivo e sua construção como sujeito.

É sob esse ponto de vista que digo que ao tomarmos o texto como espaço de comunicação e de expressão das ações interiorizadas do sujeito, ou seja, como espaço de convergência da atividade mental, entendida como ação interiorizada, e da expressão semiótica – das representações que o sujeito realiza – reconstituímos simultaneamente o mundo interno e o mundo externo do sujeito.

É ainda sob esse ponto de vista que a produção textual constitui-se como espaço de enunciação, de criação e de interlocução. De criação, porque é nesse espaço que o aluno pode partir do ponto em que está e desenvolver estruturas cognitivas mais elaboradas, utilizando-se de conteúdos conhecidos por ele. E conhecidos porque vivenciados, sentidos, carregados de afetividade, apresentando novidades que apontam para seu crescimento intelectual.

Esse aspecto da produção textual tornou-se evidente através da trajetória da pesquisa. Através do texto, os sujeitos autores enunciaram o seu mundo interior, num intenso processo de assimilação do mundo circundante. Essa assimilação mental é atravessada constantemente pelas vivências afetivas.

O texto funcionou como uma totalidade lingüística que ao mesmo tempo em que se apresentou como instrumento de sondagem, revelou-se também um importante espaço de tomada de consciência da realidade circundante do sujeito enunciador e, correlativamente, de

tomada de consciência de sua própria subjetividade. Esse espaço, representado pelo texto, é o espaço no qual o sujeito realiza operações a partir de sua ação sobre o mundo, através da reflexão sobre seu modo de estar nesse mundo. Isso porque a elaboração de texto, enquanto processo de interiorização de ações, leva o sujeito à reflexão e, possivelmente, à tomada de consciência.

Em relação às representações de mundo encontrei exemplos bastante representativos de situações que ao mesmo tempo em que causam desequilíbrios, também se revelam importantes momentos de reflexão e tomada de consciência da realidade circundante, de forma que o universo escolar e a realidade externa, na qual o aluno está inserido já não podem ser dicotomizadas e um desequilibra o outro, ou seja, situações externas têm influência no universo escolar e este pode influenciar e mesmo transformar a realidade externa.

O olhar observador do aluno-autor e a postura crítica que apresenta em relação ao narrado, promovem transformações internas (endógenas), que poderão levá-lo à realização de transformações em sua realidade externa.

É essa postura crítica, impregnada de afetividade, que se revela, por exemplo, neste trecho: “O tráfico alimenta esses monstros e ele mesmo os destrói, e a cada dia que passa eles vão se eliminando aos poucos”. É, também, essa postura que permeia as escolhas, que direciona as ações do sujeito e que permite a elaboração dos juízos como, por exemplo, esse implícito na afirmação “[...] até crianças”. Essa expressão parece carregar a noção de que as crianças não deveriam sob hipótese alguma participar disso, apontando para a noção de consciência dos atos, num implícito de que os adolescentes e adultos têm consciência de seus atos.

Assim que a ocorrência de aspectos afetivos negativos, tanto internos ao ambiente escolar, tais como as questões disciplinares, sócio-afetivas e emocionais; quanto externos à escola, tais como os problemas sócio-culturais, sócio-econômicos ou mesmo os emocionais, pode comprometer a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Na produção textual, o sujeito em seu ato de escrever, realiza uma seleção de eventos, uma classificação, uma valoração desses eventos e uma inserção dos mesmos numa totalidade que é o próprio texto. Esse processo é possibilitado pela cognição e carregado de afetividade. Tal processo contribui na constituição das operações, ou seja, realiza-se por coordenação de ações, o que leva à constituição de uma rede de significações.

Esse aspecto tornou-se bastante evidente nos textos apresentados. Os autores ao escrever, realizavam operações tais como seleção e classificação de eventos, evidenciando

capacidade de elaborar juízos de valor, a partir dos quais norteiam suas condutas de acordo com seus interesses e suas necessidades.

O processo de desenvolvimento cognitivo se dá nas interações sujeito-meio social, nas quais grande parte do meio é composta por outros sujeitos, numa dinâmica intensa de assimilações e acomodações através, das quais o sujeito constrói não apenas o conhecimento objetivo, mas também, no contraponto desse conhecimento, sua subjetividade. É através dessas inúmeras e intensas trocas que o sujeito realiza as transformações (acomodação), ocorridas nele próprio, a partir dos desafios trazidos pela assimilação (transformações que sua ação realizou no objeto).

Segundo Piaget, “existe uma interdependência entre as adaptações tanto da vida afetiva, quanto da vida intelectual, os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, da qual a inteligência é a estrutura”. O sujeito realiza representações simbólicas que têm estreita relação com seu inconsciente afetivo.

Outro aspecto importante é o relacionado ao erro como mecanismo de interação entre o sujeito e o objeto e como dinamizador da aprendizagem, ainda que dependente do relacionamento professor/aluno que, quanto mais estável for, mais propiciará a oportunidade de novas construções, nas quais o erro, na medida em que é apropriado pelo sujeito, poderá potencializar a aprendizagem. Apropriar-se do erro, implica aceitá-lo como erro – o que é um exercício que envolve intensa afetividade. Implica também tomada de consciência e esta pode levar a recriar os conceitos, promovendo o desenvolvimento intelectual.

Essa interação entre professor e aluno e a colaboração de ambos no entendimento do processo de aprendizagem (do aluno e do professor), evidenciaram-se de forma bastante clara, principalmente na relação com o menino Rogger, que conforme já mencionado, muitas vezes teve que ser chamado para que traduzisse o que tinha escrito; aos poucos a professora-pesquisadora foi *aprendendo* sua escrita. O que além de exigir de ambos certa empatia, para que a aprendizagem se efetivasse ou para que fosse possível uma interpretação desse processo, possibilitou um processo de descentração, tanto por parte do aluno quanto da professora. Qualquer reserva da parte desta teria comprometido o processo. Como se vê, a afetividade está subjacente à ação, tanto do professor em sua instância diagnóstica e explicitadora, quanto do aluno em sua descentração em busca da ajuda do professor.

Uma possível contribuição desta pesquisa está relacionada à superação de um ambiente escolar permeado por uma moral heterônoma, na qual as questões disciplinares são tratadas na grande maioria das vezes de forma coercitiva, apontando para uma afetividade

negativamente carregada que na maioria das vezes transforma-se em conflitos excludentes e estigmatizantes.

Os próprios alunos representam essas posturas através de seus textos, principalmente ao apontarem expectativas de um ambiente cooperativo voltado a condutas mais autônomas. E ainda que alguns componentes do grupo estejam ainda em um estágio mais propício à adoção de uma moral heterônoma, na qual o respeito é unilateral e dominado pela coerção, os próprios colegas o chamam à atenção e os incitam a uma postura mais “adulta”, mais descentrada, mais autônoma.

A moral heterônoma é também considerada nos textos em função dos espaços extra-escolares, quando, por exemplo, ao falarem sobre a questão da violência sempre mencionam a ação policial, a instância política, etc.

Isso nos remete também à questão dos limites. O estabelecimento de limites está relacionado ao conceito de reciprocidade. Liga-se à instância, ao espaço do outro, às formas de ser e de sentir do outro. Sem que com isso nos anulemos, pois também somos vistos como um *outro*. Por isso o respeito aos interesses e às necessidades tanto do próprio sujeito como também as do outro. Uma atitude de respeito à individualidade e à subjetividade do outro é também uma atitude de respeito a nós mesmos enquanto *outro*, que somos.

Por isso também é preciso que nós professores tenhamos a consciência de que não devemos impor ao outro aquilo que é de nosso interesse, mas promovendo um ambiente interativo, identificar as necessidades dos alunos, suas limitações e, construindo um ambiente de diálogo e de cooperação, provocar o seu interesse, desafiando-o a refazer suas metas, reorientar seus caminhos, buscar novos horizontes.

Quanto à questão mais específica relacionada à concepção dos alunos sobre moralidade na sala de aula, a maioria das respostas é afirmativa de uma moral da autonomia e os sujeitos evidenciam um posicionamento crítico sobre sua participação na construção de seu próprio conhecimento. Apontam como principais fatores do processo de construção de conhecimento, o interesse, o comprometimento e a intencionalidade, a realização dos objetivos pessoais, tais como cursar uma faculdade ou ter em vista um futuro melhor.

A maioria dos itens mencionados em resposta à questão “*Que características deve ter um professor para ser considerado competente?*”, são indicativos de características e valores morais próprios de um ambiente cooperativo, propício às trocas sociais.

Interessante observar que os alunos têm consciência de que o conhecimento é construído em função da qualidade das interações, deles com o objeto de conhecimento, mediados pelo professor, e dos sujeitos entre si.

Isso fica claro, por exemplo, quando um aluno ao responder o questionamento “**Qual o papel do aluno na construção de seu próprio conhecimento?**”, afirma em seu texto que: “[...] as pessoas deveriam aproveitar a chance que têm de estudar e sair da escola com ambição de aprender sempre mais, aproveitar o material dado e evoluir com isso. Mas varia de pessoa para pessoa, quem quer evoluir e fazer a diferença, ou seguir na mesma sendo igual a todo mundo”, ou ainda quando diz que: “[...] o interesse para estudar tem que ser nosso”, porque “se quisermos fazer uma faculdade, precisamos estudar”.

Podemos dizer que a maioria dos problemas vivenciados pela e na escola pertencem à instância afetiva, numa grande variedade de nuances: Relações afetivas entre os sujeitos na sala de aula, na escola, na comunidade.

Desta forma a escola representa um espaço de convergência de inúmeros estados afetivos e ao mesmo tempo é também instrumento de disseminação de outros tantos. Daí a importância da qualidade das interações nesse ambiente e das construções proporcionados por ele, pois é através dessas interações que o sujeito se transforma e transforma seu mundo.

Conforme La Taille (1999) foi Claparède, psicólogo suíço e mestre de Piaget, quem criou a teoria do interesse. Segundo essa teoria, o que define a finalidade das condutas é a afetividade, ou o interesse.

Segundo La Taille, Piaget retoma essa teoria acrescentando-lhe novos conceitos como o de *equilíbrio*, segundo o qual “[...] toda conduta é uma adaptação e toda adaptação é o restabelecimento do equilíbrio entre o organismo e o meio. Só agimos se estamos momentaneamente em desequilíbrio.” (Piaget 1954, p. 3 *apud* La Taille, 1999, p. 18).

Dessa forma, podemos situar a questão da afetividade do sujeito, em relação ao objeto de conhecimento do ponto de vista da equilíbrio, pois Piaget apresenta esse conceito como sendo central na explicação do desenvolvimento cognitivo. Segundo ele “[...] Uma equilíbrio é necessária para conciliar os aportes da maturação, da experiência dos objetos e da experiência social.” (Piaget, 1966, p.126 *apud* Montangero, 1998, p. 151).

Em relação à afetividade e equilíbrio apresento como exemplo um fato ocorrido em minha sala de aula, no qual durante uma atividade de produção textual um de meus alunos arremessa propositalmente um fragmento de tijolo no vidro da janela, fato que ocasionou uma situação de total desequilíbrio tanto de minha parte quanto do restante dos alunos.

Entendo que temos nesse fato uma questão epistemológica relacionada aos fatores de desequilíbrio e de retorno ao equilíbrio que envolve todos os sujeitos da aprendizagem tanto do ponto de vista afetivo quanto cognitivo, pois além de termos de empreender uma

equilíbrio em relação aos conteúdos interrompidos temos também de empreender um esforço em relação aos fatores emocionais envolvidos na situação.

Uma vez que é o processo de *equilíbrio* o que permite a transformação das estruturas, acredito que uma das possibilidades é a pesquisa a partir do conceito de equilíbrio questionando-se “Que estruturas cognitivas podem ser construídas através dos desequilíbrios afetivos vivenciados na sala de aula?” Questionamento que penso também apontar para a questão da moralidade. Pergunto: O que todos nós, sujeitos nessa situação, aprendemos ou deixamos de aprender com o fato ocorrido? Qual a melhor forma de abordar o problema? Isso envolve, claramente, considerável dose de afetividade, uma vez que uma leitura da motivação do aluno para tal conduta acusou o envenenamento de relações interpessoais e baixa tolerância à frustração da parte desse aluno. Envolve também ética e moralidade, conforme a atitude que tomemos num caso desses. E envolve aspectos cognitivos, pois paramos com uma atividade, um momento de aprendizagem e precisamos saber o que se perdeu e também o que se pode construir em função desse fato novo e inusitado.

Outra possibilidade interessante de pesquisa também envolvendo questão da afetividade é a relacionada à afetividade e memória. Muitas vezes vivenciamos no cotidiano escolar, situações em que um aluno encara a aprendizagem de determinado conteúdo em função da afetividade com que esse conteúdo foi ensinado, o que nos remete a instância afetiva e à carga emocional envolvida na aprendizagem. Nesse sentido a investigação se daria em relação aos fatores emocionais envolvidos nas situações de aprendizagem. Tema que também se relaciona com a questão da equilíbrio, no sentido de que a assimilação se efetiva a partir de um processo de acomodação que é também afetivo. O que nos remete também ao conceito de transferência, da teoria de Freud.

Piaget considera também que:

O conceito central [...] na explicação do desenvolvimento cognitivo [...] é, pois, o de melhoramento de formas de equilíbrio, dito de outra forma, uma ‘equilíbrio majorante’ [...], sendo o problema o dar-se conta de suas duas dimensões inseparáveis: a compensação das perturbações responsáveis pelo desequilíbrio motivando a pesquisa e a construção de novidades caracterizando a majoração. (PIAGET, 1975, p.170 *apud* MONTANGERO, 1998, p.151).

Ao abordarmos a afetividade do sujeito, em suas relações com o objeto de conhecimento, “buscando criar uma instância unificadora de elementos como afetividade, interesse, motivação, intencionalidade, moralidade e valores, constituindo-os como energética da ação”; encontramos essa instância unificadora no conceito de equilíbrio. O

desenvolvimento se dá através da constante busca de equilíbrio. Os inúmeros motivos geradores do desequilíbrio do sujeito podem impedir a aprendizagem caso não ocorra nova equilibração.

Os “[...] esquemas afetivos [...]” do sujeito que, segundo Piaget (1964, p. 267), devem ser entendidos como “[...] igualmente intelectuais [...]” é o que possibilita esse processo de equilibração. A observação das manifestações afetivas na vida dos sujeitos, no ambiente escolar e mais especificamente na sala de aula, pode gerar conseqüências cognitivas positivas ou negativas conforme for administrada a afetividade no bojo desse processo de equilibração.

Assim considero que a afetividade é componente de suma importância do processo de construção de conhecimento, uma vez que as nossas ações são permeadas pelo nosso interesse, pelo exercício de nossa vontade na busca do equilíbrio das nossas ações.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O Ambiente Escolar e o Desenvolvimento do Juízo Moral Infantil. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. P. 105-135.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENVENISTE, Emile. **Problemas de Linguística Geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Origem do Conhecimento e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRIGGMANN, Arcanjo Pedro. **Da Construção da Subjetividade a Produção Textual**. Porto Alegre, 1993. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 1993.

CITELLI, Adilson Odair. O Ensino de Linguagem Verbal: em torno do planejamento. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de Linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996. P. 11-17.

COLLARES, Darli. **Parecer ao Projeto de Dissertação de Mestrado “Afetividade e Construção de Conhecimento**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2007.

DAMÁSIO, António Rosa. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A Escrita Como Trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de Linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996. P. 54-63.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo, Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 26. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2003.

FURTH, Hans G. **Conhecimento Como Desejo**: um ensaio sobre Freud e Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GALLEGO, Andréa Bonetti. **Adolescência e Moralidade**: O professor que faz a diferença. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1996.

LA TAILLE, Yves. **Indisciplina Disciplina**: ética, moral e ação do professor. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. **Limites**: três dimensões educacionais. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MACEDO, Lino de. O Lugar dos Erros nas Leis ou nas Regras. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. P. 179-209.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, maio/ago. 2004. [13 f.] Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo .php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200007). Acesso em: 18 set. 2007.

MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de Linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Que é Leitura?** São Paulo, Brasiliense, 1982.

MONTANGERO, Jacques. **Piaget ou a Inteligência em Evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OSAKABE, Haquira. **Linguagem e Educação**. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de Linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996. P. 44.

PECHEUX, Michael. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1970.

\_\_\_\_\_. **A Epistemologia Genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.

PIAGET, Jean. **Fazer e Compreender**. São Paulo: EDUSP; Melhoramentos, 1978.

\_\_\_\_\_. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho; imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

\_\_\_\_\_. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

\_\_\_\_\_. Os Procedimentos da Educação Moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. P. 105-135.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Psicologia Genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Inteligência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1956.

\_\_\_\_\_. The Relation of Affetivity to Intelligence in the Mental Development of the Child. **Bulletin of the Menniger Clinic**, v. 26, n. 3, 1962. Tradução de: Paulo Francisco Slomp e Magda Schu. Porto Alegre: UFRGS/FACED/EDU01136, s.d. 4 p.

\_\_\_\_\_. **Seis Estudos de Psicologia**. 17. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia** : textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: EDUSP; Melhoramentos, 1977.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. 2. ed. São Paulo: Difel, 1973.

\_\_\_\_\_. **A Psicologia da Criança**. 7. ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

RAPPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; HERZBERG, Eliana. **A Infância Inicial**: o bebê e sua mãe. São Paulo, EPU, 1981. Vol. 2.

SAUSSURRE, Ferdinand. **Curso de Lingüística Geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.