

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
CAMPUS DE MARÍLIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Armando Marino Filho

**RELAÇÕES DE PODER E DOMINAÇÃO  
NO PROCESSO EDUCATIVO**

MARÍLIA  
2008

ARMANDO MARINO FILHO

**RELAÇÕES DE PODER E DOMINAÇÃO  
NO PROCESSO EDUCATIVO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, para obtenção do título de Mestre – Área de Conhecimento: Ensino na Educação Brasileira. .

Orientadora: Profa. Dra. Suely Amaral Mello.

**MARÍLIA**

2008

Marino Filho, Armando.  
M339r      Relações de poder e dominação no processo  
              educativo / Armando Marino Filho – Marília, 2007.  
              265 f. ; 30 cm.

              Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de  
              Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007.  
Bibliografia: f. 164-167  
              Orientador: Profª Drª Suely Amaral Mello

              1. Relações de poder. 2. Desenvolvimento infantil.  
              3. Consciência crítica. . I. Autor. II. Título.

[CDD 370.15](#)

Ficha catalográfica elaborada pelo  
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

ARMANDO MARINO FILHO

**RELAÇÕES DE PODER E DOMINAÇÃO  
NO PROCESSO EDUCATIVO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, para obtenção do título de Mestre – Área de Conhecimento: Ensino na Educação Brasileira. .

**BANCA EXAMINADORA:**

Dra. Suely Amaral Mello (UNESP MARÍLIA)

\_\_\_\_\_

Dra. Stela Miller (UNESP MARÍLIA)

\_\_\_\_\_

Dra. Lígia Márcia Martins (UNESP BAURU)

\_\_\_\_\_

**MARÍLIA**

2008

*Amar não é uma tarefa simples.*

Para

*Armando*

*Romilda*

*Giuseppe*

*Valéria*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos, que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho e para o meu desenvolvimento. Não tenho palavras suficientes para expressar os meus sentimentos de apreço e consideração.

Aos meus pais, com extremada gratidão.

*Armando Marino*

*Romilda Costa Nogueira Marino*

Aos meus irmãos.

*José Marino Neto*

*Francisco de Paula Nogueira Marino*

*Marino Nogueira Marino*

Aos professores.

*Suely Amaral Mello*

*Dagoberto Buim Arena*

*Stela Miller*

*Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto*

*Sueli Guadalupe de Lima Mendonça*

*Vandei Pinto da Silva*

E a todos os demais membros do grupo de pesquisa

*“Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”*

*A Elieuzza Aparecida de Lima*

*A Nilson Berenchein*

Aos professores da graduação em Psicologia

*Nilma Renildes da Silva*

*Irineu Aliprando Viotto Filho*

Aos professores e alunos da EMEF “GENI DA SILVA LEITE”, cuja colaboração foi essencial para a concretização deste estudo.

Muito obrigado.

## RESUMO

Esse trabalho de pesquisa examinou as relações de poder e dominação no processo educativo, com o objetivo de estudar possibilidades de alteração nas relações de dominação, por meio da produção coletiva de um regulamento orientador das relações sociais no interior da sala de aula. Foi realizado em uma escola pública, em uma classe de Ensino Fundamental, com 30 alunos e um professor como sujeitos da pesquisa. Desenvolveu-se como uma pesquisa-ação, pela utilização de entrevistas, observações durante as aulas e com a colaboração do professor, em uma intervenção no processo de regulamentação da atividade em sala de aula. A fundamentação teórica do presente estudo foi a teoria Histórico-Cultural, baseada essencialmente em Vygotski e Leontiev, inspirada pelo Materialismo Histórico e Dialético marxista, além de outras fontes da psicologia, antropologia, sociologia e pedagogia. Foi observado o desenvolvimento de um processo de estruturação das atividades na sala de aula, que reproduz a estrutura de relações de poder e dominação presentes na sociedade. Também foi possível observar que as relações de dominação aparecem como contradição nas relações no interior da sala de aula e que, portanto, podem ser objetos de reflexão conjunta de aluno e professor. Nota-se que as contradições da regulamentação só aparecem para os alunos e para o professor no processo de produção *coletiva* da regulamentação quando as necessidades afetivas e emocionais dos alunos são consideradas. Isto não ocorre quando mecanismos de dominação prevalecem na construção das regras; nesta situação, verifica-se uma aparente concordância ou submissão a elas. Estas observações apontam ainda para a importância da construção de instrumentos objetivos: documentos, objetos, esquemas operacionais; que permitam a posse, por parte dos alunos, dos meios de efetivação autônoma do poder adquirido com o processo de regulamentação.

**Palavras-chave:** Educação, relações de poder, desenvolvimento infantil, consciência crítica.

## ABSTRACT

The present study examined power and domination relationships in the educational environment, aimed to investigate mechanisms of change in these relationships through collective production of rules for social behavior in the classroom. The study was carried out in a public elementary school, with a teacher and his 30 students as subjects, using an action research approach with the aid of recorded interviews and assistematic observations during the process of rule building in the classroom. The theoretical foundations of the present analysis was the Cultural Historical theory, based essentially on Vygotski and Leontiev's work (inspired by the marxist historical and dialectic materialism), as well as other psychological, anthropological, sociological and pedagogical sources. It was observed that the development of a rule production process mainly reproduces the structure of power and domination relationships present in the surrounding society. It was also noted that domination relationships appear as contradictions in the classroom, which can thus be object of collective reflection by teacher and students. These contradictions appear to the students and teacher only during the *collective* production of rules, when the student's affective and emotional needs are considered. They are absent when domination mechanisms are used, leading to an apparent acceptance of, or submission to, the rules produced so far. These data also point to the importance of collective production of objective instruments (documents, objects, operating rules) that can allow for effective gathering, by the students, of mechanisms for autonomous control of the power they acquired during the rule building process.

**Key-words:** Education, power relationships, child development, critical awareness.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. O desenvolvimento histórico e o trabalho educativo.....	9
1.1. Movimento histórico e mercantilização da cultura.....	9
1.2. Trabalho e deformação da subjetividade no processo educativo.....	12
1.3. Desapropriação da cultura e alienação.....	16
1.4. Trabalho educativo e humanização da consciência.....	19
1.5. Por que se justifica uma reorganização da atividade educativa?.....	21
2. Objetivo da pesquisa.....	24
I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
CAP. I - METODOLOGIA.....	27
1. A entrevista como instrumento metodológico.....	41
2. Caminho percorrido pela pesquisa.....	43
3. Desenvolvimento do trabalho de pesquisa.....	45
3.1. Primeira entrevista - entrevista preliminar.....	46
3.2. Segunda entrevista - explicitação do projeto.....	47
3.3. Início do trabalho com a classe.....	48
3.4. Terceira entrevista – primeira proposta de intervenção. ....	50
3.5. Quarta entrevista - segunda proposta de intervenção.....	51
3.6. Quinta entrevista - retrospectiva e avaliação do processo.....	53
CAP. II - A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO HUMANO.....	54
1. Da história natural à natureza histórica da atividade humana no desenvolvimento psíquico. ....	54
2. Trabalho, componentes psicológicos e processos de desenvolvimento psíquico.....	57
3. Consciência, processo educativo e afetividade.....	60
4. O processo educativo e a consciência crítica.....	67
5. Processo de significação, atividade comunicativa e linguagem.....	71
6. Afetividade e Zona de Desenvolvimento Próximo.....	75
7. Indivíduo, grupo e processo de constituição do poder.....	78

CAP. III - DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO.....	84
1. Formação motivada pelo interesse ideológico.....	85
1.1. O caráter ideológico entre o inter-psíquico e o intra-psíquico.....	86
1.2. Atividade, trabalho e consciência na formação do indivíduo.....	89
2. Formação motivada pela necessidade individual.....	94
2.1 Vivência e formação de novas necessidades.....	94
2.2. Atividade e consciência no indivíduo.....	100
3. Formação, alienação e constituição da personalidade.....	108
3.1. O “vir a ser”, como “dever ser”. .....	108
3.2. Expectativa social na atividade, vivência emocional contraditória e formação da personalidade.....	113
II - ANÁLISE E CONSIDERAÇÃO SOBRE OS DADOS.....	118
1. Sobre a verticalização das relações, no interior da sala de aula.....	118
2. Sobre a formação ideológica nas relações sociais internas da sala de aula.....	123
3. Sobre exercício da dominação por meio da comunicação e produção ideológica.....	124
4. A atividade do professor, a atividade dos alunos e o trabalho conjunto aluno/professor..	127
5. A intervenção.....	130
5.1. Sobre a construção de regras.....	130
5.2. Sobre a situação de sair da sala de aula.....	139
5.2.1 Sobre o desenvolvimento do instrumento de saída da sala de aula.....	142
5.3. Sobre a necessidade de erguer a mão para participar.....	145
5.3.1 Sobre a construção do instrumento “caixa de recados”.....	147
5.4. Sobre o movimento provocado pela intervenção.....	149
III - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
Referência Bibliográfica.....	162
Apêndice A – Entrevistas.....	166
Apêndice B – Relatórios de observação.....	224
Anexo – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	265

## INTRODUÇÃO

A compreensão de um dado fenômeno reproduz em si o movimento de sua gênese, ou seja, de sua história (VYGOTISKI, 2000, p. 67). Da história natural à história humana vemos que nesta o desenvolvimento ocorre essencialmente fundado na ação dos homens sobre a natureza. É o movimento dialético de transformações produzidas pelos próprios homens que caracteriza a história humana. Os homens produzem os objetos sob as condições materiais de sua produção e as situações sociais que resultam na qualidade da vida humana, fazem escolhas, atendem a interesses individuais e grupais, produzindo particularidades no desenvolvimento histórico do gênero humano, como também em cada indivíduo (MARX; ENGELS, 1977 p. 39-42).

Em cada época histórica as ações dos homens caracterizam o processo de desenvolvimento de sua própria formação. As capacidades humanas que constituem a consciência e com ela as possibilidades de transformação da sociedade e da vida humana serão formadas segundo essas características.

Para se compreender as relações de poder e de dominação é preciso conhecer a gênese do poder e da dominação na cultura humana, os processos históricos de sua formação como produto das ações dos homens, e ao mesmo tempo, como produtoras de desenvolvimento psíquico e da consciência.

### **1. O desenvolvimento histórico e o trabalho educativo**

#### **1.1. Movimento histórico e mercantilização da cultura**

É necessário uma contextualização das características culturais de organização social, ou seja, das qualidades de relacionamento que se apresentam na sociedade contemporânea, uma vez que essas qualidades são reproduzidas nos indivíduos, sujeitos do processo educativo que nos interessam neste trabalho de pesquisa.

Considera-se que por causa de suas relações materiais socialmente constituídas, o homem altera a natureza, a sua relação com ela e, da mesma forma, as relações entre si (LEONTIEV, 1978, p. 265-6). As mudanças promovidas por essas relações, tanto aquelas na

natureza quanto aquelas nas relações materiais e sociais, ficam registradas *culturalmente* nos produtos de sua atividade, e constituem o *ser* histórico da sociedade.

Pode-se considerar o *ser* histórico das sociedades, pelos modos como o homem estabelece as relações de produção para sua vida, satisfazendo suas necessidades naturais e sociais, a organização dos interesses políticos e o desenvolvimento da atividade educativa.

Por outro lado, considerando os produtos dessas atividades sociais, tais como os instrumentos e a tecnologia, as instituições, a arte, a comunicação e a linguagem, o desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas, entre outros, compreende-se as formas expressivas que indicam as qualidades daqueles modos de produção da vida.

Visto assim, os modos de produção e seus produtos materiais e espirituais em suas inter-relações, entende-se a *cultura* como resultado histórico da atividade de múltiplas gerações (LEONTIEVE, 1978, p. 267). Ela expressa tanto a materialidade quanto o desenvolvimento psíquico das gerações. A cultura representa o mundo dos significados do existir histórico e social humano.

Considerando nos trabalhos de E. Iliénkov a relação entre a existência do caráter *ideal* no psiquismo e a cultura, Davidov (1988, p. 40/41) disse que:

A posição de E. Iliénkov na interpretação da essência do ideal permite formular uma hipótese concreta sobre a origem das formas ideais da atividade do homem. Em nossa opinião, as condições de seu surgimento estão internamente ligadas com o processo histórico-social durante o qual as gerações em crescimento herdaram as habilidades (mais amplamente, as capacidades) para produzir instrumentos, diversas coisas, a comunicação real material e espiritual. Para que uma geração possa transmitir a outras gerações suas próprias habilidades (capacidades reais), deve previamente criar e formular, da maneira correspondente, os padrões socialmente significativos, universais desta habilidades (capacidades). Se faz necessário estudar a esfera peculiar da vida social que cria e formula verbalmente estes padrões, que podem denominar-se formas ideais dos instrumentos, das coisas, da comunicação real (quer dizer, formas das coisas fora das coisas). Essa é a esfera da *cultura*. (tradução nossa)

Pode-se, assim, compreender a cultura como manifestação de um determinado tempo histórico, que indica, da mesma forma, as qualidades atuais de desenvolvimento humano.

O momento histórico atual está marcado por mudanças profundas nas formas de relacionamento social e material dos homens na produção de sua vida. É resultado de um processo de desenvolvimento histórico de forças produtivas que desestruturaram e reestruturaram as formas do homem ser, agir e pensar. As mudanças na forma de ser indicam uma ruptura com velhos padrões de comportamento. Nesse salto de qualidade das relações

encontram-se novas formas culturais de expressão das relações de poder e dominação, as que determinam este modo de *ser* dos indivíduos. É um processo histórico que será considerado sob alguns aspectos que permitem compreender a formação dos indivíduos no processo educativo.

A história da humanidade é marcada por momentos de mudanças radicais nas formas de agir e de pensar. Essas mudanças não constituem, em si, fatos isolados, como acontecimentos independentes, mas se desenvolvem entrelaçadas com a totalidade histórica da sociedade. Considerando o processo das relações históricas da nossa sociedade, reconhece-se que o desenvolvimento das formas de pensamento ocorrido junto das formas de produção engendraram modificações estruturais nesta sociedade, fato significativo para o surgimento do Iluminismo - uma revolução no pensamento -, e da revolução industrial – uma revolução nas formas de produção.

Assim, alteram-se substancialmente a quantidade e qualidade da atividade produtiva. As formas culturais dessa produção alteram a relação que os homens estabelecem com o mundo material e social.

No entanto, ocorre uma disparidade entre o desenvolvimento da produção material e das formas de pensamento em relação à formação individual nos sujeitos sociais. Isso pode ser analisado ao se observar o modo como o *trabalho* realizado em tempos de indústria capitalista produz alienação, deformação; sendo que ele deveria produzir o desenvolvimento humano. Por exemplo, o entrelaçamento das formas de pensamento e de produção produz uma característica “*sui generis*” na sociedade contemporânea. Uma parcela do processo industrial também industrializa as formas de pensamento no mundo cultural e simbólico, transforma o pensamento e os produtos da cultura em objetos *fetichizados*, isto é, apresentam os objetos que são produtos da ação humana como objetos de uma outra origem, a natural (ADORNO, 1986, p. 13-14). Dessa forma, ao se apropriarem dos objetos culturais, os indivíduos se apropriam de uma parcela limitada dos constituintes históricos e conceituais desses objetos, desenvolvendo, na sua relação com esses objetos, as capacidades cognitivas limitadas ou alienadas.

É preciso considerar a atividade humana como uma atividade produtiva e intencional, que se dirige à transformação material para suprir as necessidades dos homens, mas nesse movimento produz segundo interesses individuais e grupais. Nessa atividade produtiva surgem novas necessidades que motivam e direcionam, de alguma forma, o desenvolvimento humano.

A atividade produtiva se dirige, ainda, para todas as possibilidades de transformação do mundo material ao seu redor, porém, não produz somente bens de consumo necessários à subsistência humana. Ela também produz novas formas de relações entre os homens: a *cultura*. Esta engloba processos comunicativos, lingüísticos e ideativos característicos da forma de produção, os quais se transformam em “padrões socialmente significativos” em formas ideais para as relações humanas e sociais (DAVIDOV, 1988 p. 41).

Na sociedade capitalista, porém, a indústria, que é movida pelo desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, apresenta objetivos diferentes dos da satisfação de necessidades engendradas pela atividade produtiva. Ela cria novas necessidades mercantis e também os produtos para satisfazê-las.

No processo mercantil de seus produtos, a indústria utiliza todos os recursos para o atendimento das necessidades da maior parcela possível da população. Para tanto, a indústria se apropria dos objetos materiais e dos simbólicos, dos signos e dos significados; apropria-se também da cultura não industrializada, popular ou erudita, com fins mercantilistas.

A cultura mercantil é um fenômeno da sociedade capitalista. Esta possui seu poder em função da industrialização seriada e massiva. Desse modo, a sociedade capitalista transforma todo produto da cultura – seja ele da cultura popular ou erudita – em gênero a ser comprado e vendido no mercado comum. (ADORNO, 1986, 15)

A conseqüência dessa forma capitalista de produção para a formação humana é oposta àquela que deveria produzir a atividade produtiva e as relações com os objetos por ela produzidos. Assim, a formação humana decorrente das relações produtivas está se processando num mecanismo inverso ao que deveria, porque o trabalho é o meio para o homem se humanizar, mas como caracterizado no meio capitalista é desumanizador à formação dos indivíduos.

## **1.2. Trabalho e deformação da subjetividade no processo educativo**

O trabalho é considerado por Marx (1977, p. 26-7) como o fundamento ontogenético do gênero humano. Considerando o trabalho como atividade vital humana, compreende-se a transformação da natureza como produto mediatizado por instrumentos e que, com essa atividade o homem tem caracterizado a sua própria transformação. Isso

condiciona toda a formação e o desenvolvimento de suas funções psíquicas desenvolvidas socialmente e caracteriza o desenvolvimento humano.

Assim, o desenvolvimento do psiquismo está diretamente ligado à atividade de trabalho. Com o desenvolvimento do trabalho surgem todas as características do gênero humano que estão relacionadas à formação da sociedade, da diversidade cultural, como a objetividade da vida humana e a subjetividade da vida psicológica.

Os indivíduos não encontram em si mesmos essas características. Para sua formação humana necessitam apropriar-se dos produtos do trabalho. Isso ocorre por meio de um processo de interiorização da objetividade vivenciada, que é elaborada mentalmente, segundo as estruturas das atividades objetivas que se apresentam ao indivíduo.

Desse modo o processo de elaboração pelo pensamento mantém uma unidade com o processo da atividade de trabalho. A estrutura desta é reproduzida como estrutura do pensamento. O trabalho externo é reproduzido internamente como uma unidade. Há, portanto, uma atividade correspondente entre objetividade e subjetividade (LEONTIEV, 1978, p. 119).

No trabalho, como processo de desenvolvimento humano, os objetivos são motivados pelas necessidades, tanto individuais quanto sociais. Esse processo revela que o homem, produzindo para a satisfação das necessidades da sociedade e apresentando coerência à satisfação de suas próprias, produz transformações não somente no gênero humano como também em si mesmo. Nesse processo, segundo Marx (1997, p. 27; 2004, p. 84), o homem se desenvolve, formando-se.

O produto do trabalho - sua objetivação - expressa a dinâmica do processo pelo qual o homem transformou a natureza transformando-se igualmente como produto de seu trabalho, como produto de suas relações com o mundo objetivo. Nesse processo, o homem se caracteriza se reconhece como sujeito de sua ação; como indivíduo que satisfaz suas necessidades (DUARTE, 1993 p. 16).

No entanto, da forma como o trabalho se constitui na sociedade capitalista, ele passa a satisfazer, também, as necessidades sociais determinadas pelos interesses dos proprietários dos meios de produção; as que não correspondem propriamente à satisfação das necessidades do sujeito trabalhador.

O homem, satisfazendo necessidades que não estão vinculadas à sua própria atividade, não se reconhece na objetivação de seu trabalho. Os produtos obtidos deste “*são estranhos ao seu ser*”, não correspondem a uma interiorização de objetos apropriados que

produzam uma transformação de suas capacidades psíquicas e ocorra seu desenvolvimento. O trabalho assim é *externalizado*, produzindo efeitos no meio exterior a seu ser, sem benefícios humanizadores para o indivíduo (MARX, 2004 p. 82-5).

Essas considerações a respeito do trabalho e da formação humana por ele engendrada nos servem para, no âmbito da educação escolar, compreender como os trabalhos desenvolvidos nessa instituição estão condicionados à influência da indústria capitalista, à ideologia predominantemente tecnicista e intencionalmente dirigidos à formação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Por isso pode-se compreender como ocorre nos indivíduos a deformação por meio da dominação. Segundo Adorno (1986, p. 114), “[...] *o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação.*”

A educação pode ser compreendida como o trabalho que proporciona as possibilidades concretas de apropriação, no processo de aprendizagem, dos produtos do gênero humano que, produzidos histórica e coletivamente, constituem-se nos elementos culturais necessários ao desenvolvimento individual (OLIVEIRA, 1996, p. 21-3).

Assim, a educação, como prática social, desenvolveu-se concomitante com o desenvolvimento do ser humano e assumiu, ao longo de sua história, diversas formas de organização e institucionalização, desde as formas primitivas não organizadas ou não sistematizadas, até a sua escolarização altamente sistematizada e burocratizada. Contudo, isso conferiu-lhe os mesmos atributos e direcionamentos dos demais produtos da cultura, ou seja, o objetivo mercantil por meio da indústria cultural (TRAGTENBERG, 1980, p. 16-20).

Ao se considerar que a formação dos indivíduos implica a formação de sua consciência e esta, nos indivíduos, reflete uma consciência social, ou seja, reflete a produção cultural - o gênero humano; pode-se afirmar que a escola é importantíssima à formação dos indivíduos. Então, a escola deve primar-se pelo conhecimento historicamente desenvolvido (LEONTIEV, 1978, p. 87-8).

A escola deve intermediar o conhecimento humano para que os indivíduos presentes no ambiente escolar possam apropriar-se desses conhecimentos para constituírem uma consciência esclarecida, não somente sobre a cultura e os bens culturais, mas de si mesmos como indivíduos e sujeitos em uma sociedade. A escola também forma nos



indivíduos a consciência de si, como humanidade, isto é, uma consciência de si como pertencente ao gênero humano.

Contudo, a escola, atrelada às formas de produção na indústria capitalista, passa por um processo que a descaracteriza de suas funções primeiras. Como exemplo, ocorre uma privatização crescente que obedece os interesses individuais daqueles que comercializam a educação visando apenas o lucro. Outro exemplo: os produtos culturais são apresentados na escola à maneira de se atender aos interesses da indústria cultural. Tal fato pode ser observado nas escolas públicas e nas privadas. Isso atende interesses da indústria e não o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

A estruturação da escola está caracterizada pela ideologia hegemônica (TRAGTENBERG, 1980, p. 20). O conteúdo curricular, os tempos e espaços, sua conformação e as práticas pedagógicas levam, em si, as marcas da intencionalidade da produção massificada, a que deverá atender em primeiro as necessidades da indústria e da sociedade de consumo, e depois, dos indivíduos (MARTINS, 1981, p. 91-100). O atual sistema econômico está se apropriando da escola e das possibilidades que ela encerra quanto à formação dos indivíduos.

Dessa forma entende-se o como, na indústria capitalista, a mercantilização dos produtos da cultura e a deformação da cultura pela industrialização produzem, nos homens, uma deformação também. Sobre isso, Adorno (1995, p. 76) aponta como exemplo a função da televisão no processo educativo: “Por outro lado, porém, existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas.”

Adorno (1995, p. 76) refere-se que, no processo comunicativo, essencial para a atividade educativa, as informações sobre os objetos do conhecimento obtidos nesse processo de comunicação se apresentam invariavelmente de forma fragmentada, dissimulada, apresentando uma informação parcial sobre os objetos da cultura, fato que ele conceitua como semi-informação.

Na escola, os indivíduos se relacionam com os produtos culturais, os quais são instrumentos para o desenvolvimento e a formação humana, mas em verdade, as relações se configuram em apropriação fragmentada da realidade humanizada, isto é, uma apropriação deformada das informações - “semi-informação”. Tais relações e suas respectivas formas de apresentação deveriam formar o ser humano livre – em uma sociedade voltada para o pleno

desenvolvimento humano –, mas produzem o ser humano cativo de uma cultura reprodutivista da ordem social (TRAGTENBERG, 1980, p. 22).

### **1.3. Desapropriação da cultura e alienação**

Na sua relação com os produtos da indústria capitalista o homem está alheio ao processo de produção, aos conhecimentos necessários e históricos de sua formação; da possibilidade humanizadora que encerra a *objetivação* dos objetos, mantendo tão somente uma relação de consumidor da cultura.

Essa relação se caracteriza fundamentalmente pela aquisição, pelo *ter* objetos que representem simbolicamente alguma forma de poder, sem que esse poder confira aos indivíduos o *ser* fundamental do ser humano, o *ser* consciente de sua história.

É assim que se caracteriza o paradoxo no desenvolvimento histórico educacional: no processo de desenvolvimento do conhecimento científico, tomado pelas relações de produção capitalista, e que engendra a formação de uma indústria que mercantiliza a cultura, produz-se ao desenvolvimento dos indivíduos um retrocesso em sua relação consciente com o mundo. Desse modo se ampliam as formas e extensão do conhecimento para uma parcela da humanidade, mas para outra maior essa relação se reduz. Nessa forma de relação dos indivíduos com o mundo, a consciência adquire características próprias à condição mais elementar da relação da espécie, na qual, o homem, ao se relacionar com os objetos de sua necessidade, fá-lo de forma imediata, garantindo tão somente sua sobrevivência ou a satisfação de necessidades supérfluas, e não o seu desenvolvimento humano.

Assim, com a secundarização da formação humana na escola (entendendo formação humana como o pleno desenvolvimento nos indivíduos das possibilidades historicamente desenvolvidas pelo gênero humano) em favor da formação de sujeitos para o mercado de trabalho (parcialmente desenvolvidos pelo tecnicismo e especialização, cuja consciência não vai além das relações imediatamente pragmáticas), há uma inversão de valores que caracteriza a escola como produtora de indivíduos reprodutores da alienação na cultura massificada.

Martins (1981, p. 99-100) analisa as estruturas da escola, na sua forma, como empresa comercial:

[...] a ausência de mecanismos que incentivem a leitura e a reflexão, criam as condições para a mera transmissão de conhecimentos, impedindo a possibilidade de

uma produção crítica do saber, realizada através de trabalho conjunto envolvendo professores e alunos.

Compreende-se que essa ausência não é ingênua quanto aos mecanismos que desenvolvem, de forma plena, o conhecimento. No entanto, isso reflete o controle ideológico presente nos processos educacionais

É preciso destacar que a função da escola é a de formação plena do indivíduo, contudo, nesta fase histórica da nossa sociedade, a escola, estando contextualizada pelas condições ideológicas do modelo de produção capitalista, assume condição que implica a formação parcial dos indivíduos, isso porque ela está sujeita a um processo de dominação.

Na sociedade capitalista, a escola estrutura e dirige o trabalho educativo influenciada pelo domínio do tecnicismo e, como visto em Adorno (1995), se esse tecnicismo se transforma na *própria lógica da dominação*, há então que se considerar essa dominação presente na formação que a escola pretende aos indivíduos.

Nas relações de poder compreende-se as relações de dominação e se compreende também o como essas relações têm significado na formação dos indivíduos.

A dominação se expressa por meio da norma instituída que fundamenta a criação das instituições sociais, que regula o dinamismo das organizações e determina as atividades dos indivíduos. Tais atividades deveriam ser a expressão do poder de realização individual e grupal, mas são a expressão das relações de dominação.

Desta forma, a predominância de relações de dominação interfere decisivamente; caracterizará a constituição do psiquismo e o desenvolvimento dos indivíduos: ambos ocorrem fundamentalmente por processos sócio-educativos.

Os processos de dominação produzem um afastamento do indivíduo na produção consciente da vida humana e na produção de sua consciência diante das possibilidades concretas do desenvolvimento humano. Essa diferença entre o que é produzido pelo gênero humano, como produto cultural de sua atividade, e o que é produzido como humanidade, nos indivíduos, por meio de sua atividade, tal como as características de sua individualidade, é uma discrepância que culmina em alienação (HELLER, 2000, p. 37-8).

É na alienação e seus efeitos que se encontram as conseqüências negativas para o desenvolvimento e formação dos indivíduos. Como diz Markus (1974, p. 31):

Em determinadas fases históricas e para determinadas classes – e com caráter de lei universalmente válido na esfera do estranhamento ou alienação –, as condições sociais e as particulares formas de vida determinadas por elas se constituem em

barreiras externas para o indivíduo, em forças estranhas que inibem sua personalidade e a deformam. (tradução nossa)

Esse estranhamento ou alienação é resultado de um processo que ocorre, sob determinadas condições, quando os homens se relacionam com objetos de sua intencionalidade e necessidade, realizando atividades.

Retomando o trabalho como fundamento do desenvolvimento dos homens, como atividade transformadora da natureza e de si mesmos, compreende-se como na escola, considerando-a como instituição que atende aos interesses ideológicos e mercadológicos, o trabalho do professor e o do aluno, que deveriam se desenvolver como meio de formação, ficam submetidos à dominação de interesses alheios. No seguir, alienam-se, por isso não há uma formação multilateral – na totalidade das possibilidades já desenvolvidas pelo gênero humano - dos indivíduos. Ocorre mesmo uma deformação, uma formação unilateral.

Observa-se neste trabalho a participação ativa dos agentes: professor e aluno, envolvidos nos objetivos da escola. Considera-se neste como participação ativa o que se refere à atividade de trabalho, desta forma: a) é trabalho do professor todas as ações desenvolvidas com intenção de possibilitar ao aluno a apropriação máxima dos produtos culturais necessários à sua vida humana; b) a participação do aluno no trabalho, referindo-se a que, operando com os conhecimentos que constituem os objetos de sua atividade, aja não somente no plano físico, pois a atividade intelectual é o seu trabalho fundamental, fato que produz seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978, p. 117).

Ao se considerar as formas como se realiza o trabalho na escola, percebe-se que este não possibilita a adequada formação da consciência objetivada pelo trabalho educativo: o esclarecimento do mundo no qual os homens realizam sua vida. Tais formas produzem, antes, apenas um mundo desconhecido e poderoso – nas palavras de Marx (2004, p. 81) – que oprimem e submetem os indivíduos às condições de dominação.

Marx (2004, p. 81) fala de conseqüências do trabalho alienado, dizendo que:

[...] quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (ausarbeit), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (fremd) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio.

Sobre esta citação é necessário esclarecer que a atividade da criança, na escola, aqui é considerada como atividade de transformação da realidade objetiva e de autotransformação. Portanto, esta atividade da criança, além da formação e desenvolvimento

que lhe produz, reproduz o que ocorre ao trabalhador, ou seja, há um empobrecimento interior na criança.

Segundo Markus (1974, p. 31), o empobrecimento espiritual do mundo interior culmina em deformação. Isso é observado no resultado da estruturação do trabalho escolar da criança nos moldes do mundo capitalista. Assim, o apontamento do autor remete ao entendimento de que a indústria capitalista, principal fonte reguladora do mundo simbólico e cultural, traz, como conseqüência, a alienação do sujeito no processo educativo escolar.

#### **1.4. Trabalho educativo e humanização da consciência**

“Denomino como teorias educacionais críticas todas aquelas que, partindo da visão de que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade. Com esse objetivo essas teorias procuram entender como e com que intensidade a educação contribui ou não para a reprodução dessas relações de dominação.” (DUARTE, 1993).

O trabalhar em instituições de ensino possibilita conhecer a relação com grupos, suas relações intra-grupais, inter-grupais e institucionais; reconhecer sua dinâmica interna e as possibilidades de organização para a realização de objetivos referentes às especificidades do trabalho educativo.

O trabalho de educar se refere ao trabalho de proporcionar as possibilidades concretas de apropriação, no processo de aprendizagem, dos produtos do gênero humano, que produzidos histórica e coletivamente se constituem nos elementos culturais necessários ao desenvolvimento individual (OLIVEIRA, 1996, p. 21-2).

A atividade do educador, então, dirige-se intencionalmente para a constituição das relações; da organização e utilização dos conteúdos culturais na construção dos meios objetivos e não-objetivos; dos métodos e de práticas de ensino que se constituirão nas formas para atingir o objetivo, pelas quais os indivíduos da espécie humana se apropriam dos conteúdos culturais e se tornam humanos (DUARTE, 1998).

O processo de ensino e aprendizagem vai além dos objetivos imediatos das atividades de ensino instrucional, ou seja, da apropriação de conhecimentos específicos. Nele há que se observar a existência de fenômenos psicológicos, tais como emoções, sentimentos e afetos, os quais são elaborados com significados internalizados nas atividades propostas, e

vivenciados pelos indivíduos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em aprendizagem afetivo-emocional.

Nesse processo ocorre a produção dos sentidos, os quais promovem a compreensão que os indivíduos terão do mundo em que vivem. Também nesse processo desenvolvem-se as funções psicológicas referentes ao gênero humano e, fundamentalmente, a consciência (VYGOTSKI, 2001, 1998; LEONTIEV, 1978).

A organização de um ensino voltado para o pleno desenvolvimento humano deve, portanto, ir ao encontro da conscientização dos indivíduos sobre os objetos de estudo, aprendizagem e, sobretudo, das formas pelas quais as relações grupais se darão, de modo que o aluno, participando ativamente do processo de construção coletiva, possa também ser o artífice, junto de seu professor, dos conhecimentos dos quais se apropria. Isso constitui a possibilidade de sua libertação da condição de sujeito passivo para sujeito ativo na construção de sua vida. O mesmo dizem Tardo e Szanto (2004, p. 34): *“A ciência também nos ensina que todo ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem para este, conseqüências imediatas e, a longo prazo, muito mais enriquecedoras que os atos impostos e suportados.”*

No entanto, as práticas de ensino e aprendizagem geralmente ocorrem, em nossas instituições, sob condições que submetem os indivíduos às relações de dominação. Essas relações ou impedem ou distorcem o pleno desenvolvimento naquilo que concerne à consciência que os indivíduos desenvolverão nas suas relações com o gênero humano.

A existência do exercício da dominação nos processos institucionais pode ser compreendida pelo fato de isso refletir os interesses de classes. Assim, as instituições, na sua gênese, representam formas de ser e de agir que se formaram e se fixaram no interior de uma sociedade. Elas são constituídas por um conjunto de normas que regulam a sua atividade interna e limitam as possibilidades de desenvolvimento de seus elementos, com a intenção de alcançar um produto, na atividade institucional, destinado para aqueles interesses sociais. Os indivíduos submetidos à atividade institucional estarão, da mesma forma, submetidos ao domínio que leva a uma determinada formação de sua consciência, que, como visto acima, é formada pela atividade humana.

Então, é preciso compreender como ocorre o controle da atividade individual na atividade coletiva e a regulamentação das atividades institucionais.

A existência de regras ocorre na vida cotidiana dos indivíduos também de forma não explicitada, não esclarecida, ou seja, existe a obrigatoriedade de seu cumprimento, mas

não a compreensão histórica de sua existência. Assim, as regras são internalizadas e apropriadas pelos indivíduos como naturais, são apropriadas como condição a que os indivíduos se vêem submetidos sob a forma de dominação de algo, que está além da compreensão.

As regras permitem a coexistência dos homens em grupos, organizam a dinâmica grupal, promovem uma projeção da atividade e das ações que configuram a sua vida produtiva. Da mesma forma, as regras aparecem na organização das ações no plano mental e das formas de pensamento que estão correlacionadas com a atividade do sujeito, e assim possibilitam uma orientação própria do indivíduo em sua atividade.

Dessa forma, uma orientação e um controle consciente de suas ações, por parte do indivíduo que participa de uma atividade social, só é possível se ele participar de forma sistemática da produção e organização da atividade, o que inclui a produção da regulamentação das relações humanas existentes nessa atividade.

### **1.5. Por que se justifica uma reorganização da atividade educativa?**

As contradições criadas pelos interesses grupais e pela ideologia na sua relação com regulamentação da atividade no processo educativo justificam pensar sobre novas formas de organização desse processo.

Assim, é necessário uma sistematização dos processos de relação humana no sistema educacional e nos processos de ensino, a qual possibilite a participação ativa dos sujeitos na constituição de sua consciência. A sistematização dos modos de ensino que leve os indivíduos a constituírem uma compreensão das formas de relação humana, grupal e social é fundamental para que o processo educativo ocorra de forma ampliada, mais extensa para a formação da consciência, em oposição ao processo que se limita à instrução ou à formação disciplinar – entenda-se aqui o sentido de disciplina escolar.

A formação de uma consciência crítica ocorre com as práticas metodológicas que promovem abertura para processos dialógicos e participativos, nos quais os indivíduos contribuam para a solução de problemas comuns de forma comunitária.

É sabido que a realização das práticas de ensino está inserida num processo de trabalho educativo nas instituições de ensino. Tais instituições organizam esse processo sob a

forma de relações coletivas e grupais, o que implica conseqüências à formação psíquica dos indivíduos sujeitos nesse processo.

A idéia norteadora da pesquisa realizada neste trabalho é a de que as relações de poder e as formas assumidas por elas na sociedade capitalista estão diretamente relacionadas com as possibilidades de formação humana nos indivíduos. Observa-se, então, que essas formas de relações ocorridas, de forma geral em nossa sociedade, configuram-se como relações de dominação.

Compreende-se que as instituições apresentam-se como o *locus* fundamental onde ocorre essa forma de relação e esta ocorre no trabalho educativo, permeada pela ideologia, pelas práticas organizacionais características das instituições, pelos processos comunicativos e pelas ações dos indivíduos.

Assim, essas formas de relação que se caracterizam como *dominação* influenciam diretamente na formação dos indivíduos, observando-se que a dominação direciona a forma como se desenvolverá o processo de ensino e aprendizagem, evidencia se esse processo acontecerá de modo que os indivíduos possam ser sujeitos ativos ou não na produção do conhecimento, determinando, então: a) se o processo será efetivo na construção de uma consciência que possa refletir sobre si em relação ao gênero humano; b) se o sujeito será capaz de se reconhecer como indivíduo na produção de sua vida.

Ao se pensar sobre o processo de humanização e observando que o ser humano só pelo pensamento pode ser abstraído das relações concretas e históricas de sua vida, encontra-se na concepção marxiana desse processo a *liberdade* como um dos fundamentos do desenvolvimento humano. Assim, em contraposição à dominação, a liberdade é necessária à constituição das qualidades humanas que os indivíduos necessitam para a formação da consciência com pleno desenvolvimento de suas possibilidades, aquelas subjetivamente constituídas tanto quanto as objetivas. Portanto, como afirma Markus (1974, p. 74)

[...] A liberdade significa o desenvolvimento dos controles e do domínio do homem sobre as forças da natureza, sobre as da natureza externa e sobre as de sua própria natureza: o desenvolvimento da criatividade humana, das forças essenciais humanas, que ultrapassa todas as barreiras e todas as medidas e se converte em um fim de si mesma. (tradução nossa)

Por conseguinte, todas as determinações por meio de relação que se caracteriza como dominação podem ocasionar um processo de desvio, distorção ou impedimento no processo de humanização. O processo de humanização deve ocorrer na sala da aula e responder aos objetivos da prática educacional.



A forma dominação, como uma das formas de relação de poder que se apresentam nas relações humanas, não caracteriza somente o processo objetivo da relação de ensino, a dominação afeta diretamente a formação subjetiva dos indivíduos, também a construção afetiva e emocional na construção dos sentidos pessoais, com os quais os indivíduos constroem uma visão de mundo e como se relacionam com ele, como apontado mais adiante.

A importância que se estabelece sobre a necessidade deste estudo remete-se ao pensar sobre as implicações oriundas da atividade educativa incide sobre o desenvolvimento dos indivíduos, como também sobre as possibilidades de superação das contradições, que nesse processo educativo contribuem para a manutenção e continuidade dessas formas de relação.

Ao se chamar a atenção do professor para a situação que ele reproduz, sem ter com ela uma relação consciente, é preciso convidá-lo para a constituição de práticas que alterem as suas ações pedagógicas, em relação às formas de dominação. Assim, é possível contribuir significativamente para a superação dessa forma de relação, porque a atividade modificada produz uma outra consciência nos indivíduos que dela participam.

É importante conhecer esse problema que se estabelece por causa da dominação e as formas para a superação dele, a fim de que a escola se configure como espaço humanizador dos indivíduos, no sentido de sua libertação, e não como formadora de sujeitos para atender interesses ideológicos das classes sócio-econômicas que mantêm o domínio sobre a produção da vida social.

Da mesma forma, é importante produzir novas formas de trabalho educativo, as que se configurem como atividades capazes de estabelecer um movimento constante de superação da alienação – o processo de afastamento dos sujeitos das possibilidades de desenvolvimento das capacidades humanas constituídas pelo gênero humano - que possibilitem um pleno e multilateral desenvolvimento.

É importante realizar uma pesquisa que produza conhecimentos sobre os processos que ocorrem na formação dos indivíduos em ambientes destinados ao ensino infantil. Depois, pelos resultados dela se possa oferecer instrumentos ao professor que deseje repensar suas práticas pedagógicas e relações, auxiliando-o na superação das relações de dominação e focando o desenvolvimento do ato humanizador de ensinar. O professor deve se tornar o promotor, desde o princípio, da construção de uma consciência crítica e participativa nos indivíduos, promovendo o desenvolvimento de um *poder* individual que se configure

como possibilidade de participação criativa no gênero humano, nunca sob a relação de dominação, porque isso reduz o indivíduo humano a um objeto de produção.

## 2. Objetivo da pesquisa

O objetivo deste trabalho é analisar, em ambiente escolar, especificamente em sala de aula, as implicações da *ordenação regimental* exercidas pelos indivíduos, isto é, a constituição da normalização que orienta e controla as ações nas atividades, como também as ações e relações intra-grupais, observando o regimento interno do grupo como instrumento utilizado pelos indivíduos nessas relações. Para tanto propõe-se, ainda, conhecer sob que aspectos o trabalho coletivo de construção dessa regulamentação pode alterar ou influir nas formas da relação educativa.

Assim, o interesse é intervir no ambiente escolar, cujo foco é a sala de aula, a fim de alterar as relações de poder e de domínio entre professor e aluno, compreendendo, no entanto, que essas relações estão submetidas e influenciadas orgânica e sistematicamente pela complexidade de relações de poder e de domínio que se estendem pela totalidade da vida social, abarcando todas as instituições sociais no interior de uma macroestrutura de relações.

É necessário enfatizar que, no objetivo, encontra-se, também, a intenção de conhecer como ocorre o desenvolvimento afetivo, emocional e da personalidade, por exemplo, nas relações de poder e domínio. Por isso a pesquisa desenvolve-se sob o caráter psicológico da formação dos indivíduos.

Assim, constituiu-se como objeto desta pesquisa as relações ocorridas quando da utilização de um instrumento para a regulamentação das relações intra-grupais.

Para isso, nos capítulos que se seguem, há uma abordagem à teoria, buscando os conceitos que permitem uma compreensão da complexidade que envolve os processos humanos. Neste estudo, foi circunscrito o problema pesquisado pensando tanto o desenvolvimento humano quanto o do indivíduo.

No primeiro capítulo, **Metodologia**, há uma definição dos pressupostos que orientam os processos de organização, desenvolvimento e análise dos produtos do trabalho desta pesquisa. Trata-se de explicitar a compreensão dada pelo Materialismo Histórico e Dialético do processo de produção do conhecimento científico.

Nesse capítulo é possível delimitar: a extensão do campo pesquisado e as unidades de análise; estabelecer as inter-relações necessárias à compreensão da unidade complexa, ou seja, o todo no qual o fenômeno apontado como objeto de estudo se configurara como uma parte.

Assim, em **Metodologia**, encontram-se as orientações que dirigiram o desenvolvimento do trabalho, desde os processos iniciais de seleção do campo de pesquisa até o processo de considerações analíticas, passando pela estruturação e momentos de intervenção como instrumento que possibilitou a consecução das proposições iniciais da pesquisa.

No segundo capítulo, **A construção do gênero humano**, evidencia-se a compreensão histórica e social do desenvolvimento da humanidade. O foco está direcionado às condições que determinam o desenvolvimento social do psiquismo e da consciência.

Nesse capítulo descreve-se a atividade social como atividade produtiva material e o como essas relações materiais implicam o desenvolvimento do psiquismo, das instituições e da cultura. Busca-se aqui compreender como ocorrem essas relações e o poder que têm no processo educativo, como também o que representa a educação para o desenvolvimento humano.

Com isso, nesse capítulo localiza-se a educação e a sua contribuição para a formação do ser humano, de maneira que, no final do capítulo, haja uma compreensão do *homem*, que permita, no capítulo seguinte, pensar sobre a formação do indivíduo.

No terceiro capítulo, **Desenvolvimento do Indivíduo**, busca-se pela compreensão das inter-relações entre o desenvolvimento humano em geral e pelas particularidades do individual. Quais são as relações sociais e como contribuem para a formação do indivíduo.

Encontra-se as relações entre os interesses, que, na sociedade de classes, determinam ideais de formação pelo processo educativo, que entram em contradição com as necessidades individuais.

Trata-se da esfera das relações afetivas e emocionais, da produção de significados e sentidos pessoais que constituem, em suas inter-relações complexas, a consciência e a personalidade do sujeito, no processo educativo. Assim, refere-se aos lugares que a criança ocupa nas relações sociais.

Compreende-se neste capítulo como se constitui a objetividade do lugar ocupado pela criança segundo os interesses produtivos, e, depois, como se caracteriza o espaço psíquico, o lugar que a criança se encontra em seu mundo subjetivo.

Portanto, uma visão geral dos processos externos e internos de formação do indivíduo, como as inter-relações entre essas duas esferas de existência humana se auto-produzem no movimento de contradição gerado pelos interesses sociais e as necessidades individuais que, por fim, implicam a visão de mundo que orienta a criança em desenvolvimento, nas suas relações sociais e humanas e como isso resulta na atividade educativa.

# I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## CAP. I

### METODOLOGIA

Por meio da teoria Sócio-Histórica busca-se conhecer o homem em suas características culturais, busca-se pelo processo de criação significativa e simbólica na construção de sentidos humanos que se dão mediados fundamentalmente pela linguagem e pelas atividades que são desenvolvidas entre os indivíduos.

Tendo a palavra como unidade de significado que permite uma análise da linguagem, e a ação como unidade de análise da atividade, percorre-se o caminho de pesquisa que busca, no enunciado e na organização das atividades dos sujeitos, as construções significativas e simbólicas dos sentidos de compartilhar um ambiente específico, o escolar, em seu contexto particular e coletivo.

O objetivo é realizar uma análise dos processos e da gênese nos processos grupais e das relações de dominação que contextualizam as condições de aprendizagem no ambiente de ensino infantil, porque são produto e produtoras das contradições às quais o aluno está sujeito.

Assim, a compreensão dos processos de formação do fenômeno pesquisado se fundamenta na historicidade deles. Observa-se neste trabalho que a história não é uma sucessão de fatos isolados que tiveram seu fim em seu próprio tempo. Ela se apresenta como síntese viva de um processo de desenvolvimento que se manifesta nos fenômenos, apresentando-se atual e como objeto de investigação.

Por isso, investigar historicamente significa reconstituir o movimento de transformação e produção dos fenômenos, pôr em evidência a existência deles nos processos das suas múltiplas inter-relações, inter-dependência e multideterminação entre si. Essa visão histórica visa compreender ‘o que é’, mas buscar pelo ‘que não é’, compreender como surgiu, como se transformou em seu *ser* e em que se converterá o seu *vir-a-ser* (NOVACK, 2005 p. 54). Segundo Vygotski (2000, p. 67),

“[...] o estudo histórico, dito seja de passagem, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético”. (tradução nossa)

O movimento é percebido por meio das modificações, da formação e transformação, do surgimento de novas formas objetivas e ideacionais. Compreende-se o movimento social como o processo de produção dos meios de manutenção e criação da vida humana. Da mesma forma, os produtos objetivados materialmente e representados por meio das idéias e dos significados apresentam a qualidade desse processo social produtivo que resulta como produto cultural (VYGOTSKI, 2000, p. 151).

Assim, o estudo do movimento de transformação dos fenômenos ocorre em um meio social e cultural. Esse estudo apresenta o movimento das formas estruturadas de atividade social produtiva que se transforma em atividade psíquica no ser humano. As estruturas da atividade social se apresentam na manifestação psíquica como fenômeno de sua própria estruturação. Assim, a investigação se dirige para a compreensão da qualidade cultural das relações sociais que surgem no comportamento humano objetivo e subjetivo.

Essa investigação se torna possível por meio das manifestações lingüísticas, dos atos e ações significativas que aparecem na atividade. As ações expressam sua estrutura objetivamente organizada e subjetivamente elaborada para a consecução de uma determinada tarefa.

A compreensão do fenômeno investigado inicia-se na apreensão sensível de uma totalidade que representa a unidade de diversos fenômenos inter-relacionados. A investigação não ocorre sobre elementos constituintes de uma dada realidade, mas sobre o processo relacional das unidades representativas da totalidade. Tais unidades são constituídas estruturalmente, têm forma e reproduzem “*todas as propriedades fundamentais características*” da totalidade como unidade fenomênica (VYGOTSKI, 2001, p. 19-20).

Dessa forma, o processo que eleva a percepção de seu estado sensível inicial do fenômeno, o da aparência, para uma compreensão descritiva e explicativa de sua essência, é um processo de análise das unidades representativas da totalidade. Esse processo é de abstração dedutiva que alcança “*as conexões e relações interfuncionais determinantes de cada uma das formas de atividade dada*” (BEATÓN, 2005, p. 176) e abarca como relação sistêmica e dinâmica do processo de transformação dialética. Partindo da totalidade, pode-se desvelar as múltiplas relações que a compõem em um todo coerente, compreendendo e analisando suas partes nas suas correlações concretas; assim, um processo de diferenciação em unidades representativas e aglutinação em uma totalidade advinda da inter-relação dessas unidades, por isso pode-se compreender uma totalidade não como elementar, mas como multiplicidade em movimento. Para Novack (2005, p. 70):

Isso significa metodicamente: compreender as diferenças numa unidade ou totalidade parcial; buscar a compreensão das conexões orgânicas, isto é, do modo de relacionamento entre as várias instâncias da realidade e o processo de constituição da totalidade parcial; entender, na totalidade parcial em análise, as determinações essenciais e as condições e efeitos de sua manifestação.

Segundo Beatón (2005, p. 90), Marx postulou que a qualidade dialética dos fenômenos, aquilo que nos indica o movimento de transformações das coisas, reflete-se como qualidade natural do próprio pensamento. Por isso o pensamento dialético não é uma abstração idealista da realidade, mas expressa o movimento da realidade em coerência com o movimento do próprio pensamento. Assim, investigar segundo o método dialético é pensar a realidade mediante seu próprio movimento (DAVIDOV, 1988, p. 22-23).

O movimento de transformações não é estático, assim, para uma investigação, faz-se necessária uma lógica de pensamento que seja dialética. Compreende-se que o movimento não representa um movimento de relações entre elementos, uma vez que os fatos não ocorrem independentemente uns dos outros. Então, a lógica dialética se nos apresenta como um processo descritivo explicativo das inter-relações que implicam uma transformação qualitativa das unidades em um conjunto de relações (VYGOTSKI, 2000, p. 121).

Dessa forma, há uma interdependência entre os fenômenos analisados, de modo que esta interdependência se estrutura organicamente em um conjunto de relações. Todas as unidades e elementos constituintes de um dado fenômeno estão em estreita relação na definição da totalidade do fenômeno, ou seja, a interdependência implica que os elementos em relação condicionem-se reciprocamente na constituição de uma unidade.

Essa estruturação orgânica em um conjunto de relações define, em cada momento, a forma e o conteúdo de uma determinada ‘coisa’. No entanto, esse momento de estabilidade de uma dada formação não permanece segundo a sua própria definição, porque o movimento relacional e contextual, ou seja, o autodinamismo inerente ao próprio movimento material continua existindo como força dinâmica que envolve as estruturas vivas, sociais e humanas. Por isso, para a lógica dialética, todas as ‘coisas’ estão em constante processo de transformação.

O processo de transformação, no entanto, não se mostra linearmente progressivo. A acumulação de eventos, fatos, acontecimentos e elementos em uma dada formação não corresponde à imediata e progressiva mudança nas qualidades que ela expressa. O processo de acumulação quantitativa aparece como transformação qualitativa em “saltos”, em reestruturações marcantes no movimento de relações de cada formação. Isso permite

representar abstratamente a existência de um processo evolutivo em “fases” ou “etapas” do desenvolvimento das ‘coisas’. Como diz Novack (2005, p. 86): “[...] a dialética é a lógica da evolução e da revolução, ou seja, dos processos moleculares lentos e graduais que em um certo momento produzem um salto a uma nova qualidade molar”.

Esse salto qualitativo é um processo constante no movimento evolutivo e ocorre como processo geral de transformação da sociedade, da cultura e dos seres humanos. Ele indica os momentos de ruptura das delimitações que definem determinada ‘coisa’ e o início do desenvolvimento de novas formações, qualidades e formas de relação (NOVACK, 2005, p. 44). Isso ocorre em função da contradição, que é uma qualidade inerente em toda formação fenomênica.

O movimento, na realidade, demonstra sempre que as ‘coisas’ se formam e se transformam, deixam de ser o que eram e surgem com novas feições e qualidades. Isso indica um processo evolutivo do existir das ‘coisas’ como um processo de constante afirmação e negação de sua realidade por meio de sua concretude (NOVACK, p. 74).

A característica contraditória de todo fenômeno é a mola propulsora do movimento dialético, ou seja, toda formação traz em si a sua própria negação, os germes de sua própria destruição. No entanto, essa característica que faz com que as ‘coisas’ se percam em meio de novas formações não pode ser considerada, em seu aspecto, puramente negativa. A contradição é propulsora do processo evolutivo para uma reconstrução positiva de novos fenômenos, para o desenvolvimento (NOVACK, 2005, p. 76). Como diz Novack (2005, p. 80):

Neste movimento dialético, nesta passagem dentro e fora da oposição reside o segredo do movimento de todo o real. Portanto, ali está também a principal fonte do método dialético de lógica, que é uma translação conceitual correta dos processos de evolução da realidade. A dialética é a lógica da matéria em movimento e portanto a lógica das contradições, porque a evolução é intrinsecamente autocontraditória. Tudo gera em si mesmo essa força que leva à sua negação, sua transformação em outra e mais elevada forma de existência.

Assim, a contradição é um fator essencial na construção do conhecimento sobre qualquer fenômeno estudado. A partir delas se alcança o movimento de formação e transformação dos fenômenos e se constrói uma compreensão da realidade no seu incessante processo de vir-a-ser. O incessante movimento, impõe à lógica dialética, ao processo de pensamento da realidade, o caráter de ser transitório, da mesma forma acontece à realidade, não é definitiva ou absoluta. O pensamento, desse modo, não busca regras absolutas que definam as ‘coisas’ em um tempo absoluto. Ele se nega e se afirma no mesmo movimento



dialético, transforma-se enquanto acompanha o movimento de evolução e desenvolvimento das ‘coisas’. Beatón (2005, p. 106) afirma sobre essa característica do conhecimento produzido pelo pensamento dialético:

A construção do conhecimento é um ir e vir do geral ao particular e individual e destes, ao geral; igualmente que do indutivo ao dedutivo e do dedutivo ao indutivo. Qualquer intenção de hiperbolizar uma forma de análise, um método é fatal para o processo de construção do conhecimento científico. (tradução nossa)

Dessa forma, o conhecimento apresenta essa qualidade que corresponde ao movimento do real, ao conhecimento das relações que representam o movimento. Ele não resulta de unidades elementares que se apresentariam como entes absolutos.

O homem está nesse movimento e é ativo no desenvolvimento do real. O homem vive pela prática e é ativo nas experiências com os objetos do mundo que são os de seu conhecimento, atua sobre eles, condicionando-os e, ao mesmo tempo, assimilando suas características peculiares. Portanto, uma das características fundamentais da produção do conhecimento é a que expressa essa qualidade “construtiva” da atividade do homem na produção da vida e, da mesma forma, na produção do conhecimento (VÁZQUEZ, 1968, p. 40; PRADO Jr. 2001, p. 2/3).

Esse processo que resulta em construção do conhecimento ocorre por meio do pensamento como processo de elaboração daquilo que é apreendido por meio da sensibilidade perceptiva, de forma intuitiva. A elaboração do objeto apreendido e discriminado dessa forma se desenvolve por meio de operações que *representam* mentalmente a realidade.

Contudo, segundo Leontiev (1978a, p. 32/33), o pensamento que se nos apresenta como uma qualidade natural, como processo naturalmente desenvolvido no cérebro do homem, não é suficiente para conter os desenvolvimentos e as qualidades que surgem, na forma que ele assume, quando de sua existência como produto da vida social.

Assim, o pensamento que apreende e analisa uma determinada realidade executa operações que discriminam e categorizam as diversas formações – partes componentes de um todo –, permitindo ao homem certa compreensão da realidade, que é chamado de *pensamento teórico*, depende fundamentalmente de sua existência em um meio social e culturalmente desenvolvido, e, da mesma forma, expressa as qualidades históricas dessa sua própria existência. Como diz Leontiev (1978a, p. 21),

Em outras palavras, o pensamento e a consciência são determinados pela existência real, pela vida dos homens, e só existem como consciência *dos mesmos*, como um produto do desenvolvimento do mencionado sistema de relações objetivas. (tradução nossa)

Ressalta-se aqui que, segundo Leontiev (1978a, p. 35-6), o pensamento teórico se caracteriza pelo fato de - apesar da sua existência como forma historicamente desenvolvida ocorrer na atividade prática e materialmente experienciada pelos homens – acontecer separado do contato direto com a realidade material que o engendrou. Assim, diferente do pensamento prático que está condicionado aos limites da existência de condições objetivamente sensíveis, o pensamento teórico, segundo Leontiev, “*possui em princípio ilimitadas possibilidades de penetrar na realidade, ainda que em uma realidade totalmente inacessível a nossa influência*” e, com isso, nos permite analisar os objetos do conhecimento de acordo com a qualidade que se apresenta como *sistemas de relações*, e não como indícios materialmente objetivos, ou como feições naturalmente absolutas.

Então, ao se falar de objeto do conhecimento, não se fala de objetos elementares, de unidades absolutas, como já dito antes, e sim das relações que constituem as “feições e situações da realidade” (PRADO Jr., 2001, p.12). Essas relações se configuram como sistemas de relações nos quais os fenômenos são engendrados e aparecem como síntese de múltiplas e complexas formações. Como diz Prado Jr. (2001, p. 8):

Em suma, os objetos do Conhecimento, que são as feições e situações da Realidade que trata de conhecer, embora se discriminando e individualizando, o fazem como elementos do sistema de relações em que se totalizam e unificam, e em função dele. É o que Marx denomina “a unidade na diversidade”, e entende por “concreto”.

Esses sistemas relacionais que são abstraídos ora como unidades discriminadas ora como conjunto de relações formam o que Marx chamou *concreto*. Este que, da elaboração pelo pensamento em um processo de operações com as representações mentais, conceituais da realidade, como operações dedutivas, constituir-se-á em *concreto pensado*, ou seja, em uma nova representação conceitual como fato mental representativa da realidade como fato real (PRADO JR., 2001, p. 14). Assim, constitui-se aquele movimento dialético, já referido antes, o que caracteriza o processo de construção do conhecimento que acompanha o movimento histórico do real em um processo de “*ir e vir do geral ao particular e individual e destes, ao geral*” (BEATON, 2005 p. 106).

Desse modo, mediante conhecimentos produzidos por outras gerações de indivíduos, os que representam a realidade de alguma forma, ou seja, conhecimentos que produziram uma teoria sobre o real, fundamenta-se este trabalho: a compreensão e reformulação do conhecimento por meio de uma determinada prática que parte dos fatos da vida real. Como diz Leontiev (1998, p. 84):

Chamamos pensamento, em sentido próprio, o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo mesmo os objetos inacessíveis à percepção sensível imediata. O homem, por exemplo, não percebe os raios ultravioletas, mas nem por isso desconhece a sua existência e as suas propriedades. Que torna possível este conhecimento? Ele é possível por via de mediações. É esta via que é a via do pensamento. O seu princípio geral é que submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julgamos a partir das modificações que aí percebemos, as propriedades que nos não são diretamente acessíveis. Razão por que é condição necessária do aparecimento do pensamento a distinção e a tomada de consciência das interações objetivas. (tradução nossa)

Sendo assim, considera-se, neste trabalho, importante pensar sobre o que sejam os *sistemas de relações* ou, ainda, as *interações objetivas* de que fala Leontiev, porque são estes os objetos que intencionalmente visa-se como objetos do trabalho de pesquisa e objetivos de produção de conhecimento por meio de uma determinada prática, ou seja, por meio de um método.

Segundo Prado Jr. (2001, p. 7-8), os objetos de interesse são apreendidos numa disposição espaço/temporal e numa conjugação onde cada um existe em relação ao outro, de modo que essa conjugação permita a compreensão das relações dadas como uma totalidade. Assim, essas dimensões espaço e tempo, em interdependente condicionamento, permitem perceber, por meio do processo de relacionar os objetos uns com os outros, o movimento da diversidade em uma unidade e, com isso, o seu modo de ser, de se constituir como uma *feição da realidade*, e como um *sistema de relações*.

Então, as feições da realidade que se apresentam como partes componentes de um todo representam sempre uma parcialidade complexamente relacionada a outros sistemas sempre mais complexos e abrangentes. É assim que, ao se buscar os objetos do conhecimento, faz-se essa busca por unidades que transcendem uma configuração elementarmente absoluta e independente, e se encontra partes que se fundem em uma relação de conjunto, que se articulando mutuamente se caracterizam e se constituem num sistema. Dessa forma, a caracterização de cada parte corresponde sempre às características da totalidade apreendida em um sistema de relações; é isso que supera uma consideração individual e somatória dos elementos em uma dada realidade e permite conhecer cada “elemento” em sua existência real e concreta, como dialeticamente determinada (PRADO JR., 2001, p. 7-9).

Da mesma forma, compreende-se que nessa relação dialética entre a individualidade das partes e a totalidade do conjunto, essa totalidade é função das partes componentes e reflete as características presentes na individualidade das partes, é por elas

influenciada e configurada. Então, pode-se compreender o que seja um *sistema de relações* de acordo com Prado Jr. (2001, p. 10), uma:

[...] situação em que as partes e elementos constituintes se condicionam e determinam mutuamente, são função recíproca uns dos outros. E ao mesmo tempo que integram uma totalidade, são função desta totalidade, e dela derivam sua individualidade, tanto quanto a mesma totalidade é função de seus elementos ou partes, e deles deriva sua individualidade própria.

Com isso, pode-se compreender as dimensões espacial e temporal de um determinado fenômeno pesquisado, entendendo o que significa a primeira como *interligação, relacionamento e integração em conjunto*, ou seja, uma disposição no espaço dada por uma forma que adquire a relação entre as partes, e a segunda como a *incessante transformação desse conjunto* (PRADO JR., 2001). Assim, da mesma forma como se desenvolve a realidade desenvolve-se a forma de seu conhecimento. O caminho a ser seguido implica apreender e descrever uma dada unidade em suas dimensões espaço/temporal, determinando progressivamente as relações que a engendram, para - por meio de uma consideração dessas relações e mediante os conhecimentos previamente organizados em um sistema teórico conceitual que possibilite uma pesquisa pelo pensamento - em uma posterior análise e abstração das qualidades que formam essa totalidade -, sintetizar um novo conhecimento que se traduza pela formação no pensamento, de um conjunto conceitual e teórico, ou seja, o que Marx chamou de *concreto pensado* (PRADO JR., 2001, p. 13-17).

A análise que em um primeiro momento nos indica uma operação de decomposição em unidades que formam uma determinada unidade ou totalidade, impõe - considerando o pensamento dialético - desde o princípio uma recomposição sintética e constante da unidade analisada. Assim, o processo produzido pelo pensamento no momento da análise representa aquele movimento de ir e vir do geral ao particular e deste para aquele.

No processo analítico não se conhece as qualidades específicas e elementares de um determinado indivíduo. Dirige-se para uma compreensão das conexões e inter-relações que cada individualidade mantém com a totalidade (o seu lugar em um determinado espaço de relações) e para as formações e transformações que se desenvolvem com o movimento incessante e sistêmico da organização que sintetiza a unidade (a dimensão temporal ou diacrônica do processo vivo). Desse modo, a análise não separa, mas distancia e reaproxima as individualidades para apreender as conexões e inter-relações que dão sentido à sua coexistência e, como diz Prado Jr. (2001, p. 16): “*Para alcançar esse relacionamento generalizado e integrado em sistema único de conjunto, haverá que descobrir relações ainda*

*não consideradas, elos falantes com que se fará possível a integração visada*”, ou seja, desse modo a análise permite reconhecer e reconceituar - *“a partir do recurso das abstrações racionais que levam em conta a hierarquia das determinações materiais postas em ação pelo trabalho do homem”* (RANIERE, 2004, p. 15) - uma nova compreensão sobre o objeto da pesquisa.

Pode-se exemplificar esse modo de proceder a análise a forma como Davidov (1988, p. 30) expõe o que Leontiev explica sobre o processo de análise psicológica da atividade, ou seja:

A análise psicológica da atividade não consiste em separar nela os elementos psíquicos para seu estudo ulterior, se não em discernir as unidades “que contém em si o reflexo psíquico como algo inseparável dos momentos da atividade humana que o geraram e que são mediatizados por eles”. Portanto, o reflexo psíquico é considerado como gerado no processo da atividade e logo como mediatizador desta, não pode ser entendido fora da atividade integral. (tradução nossa)

Uma outra questão importante que se interessa salientar aqui é a que se refere ao modo, que no processo de análise se produz, para discernir uma dada unidade ou *individualidade* componente de um todo e que foi explicitada por Vygotski (2001, p. 19): *“Por unidade entendemos o resultado da análise que, diferente dos elementos, goza de todas as propriedades fundamentais características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade”*.

Assim, é por meio dessa concepção de unidade não elementarista que se pode compreender as inter-relações e como ocorrem as conexões entre as partes do todo, e dessas com o todo. É assim, somente pela compreensão da correlação existente entre a parte e o todo na sua formação que se pode compreender o como no processo diacrônico de transformação ocorre aquela interfuncionalidade referida antes, fato que implica a possibilidade de compreensão da multideterminação da existência de um dado fenômeno, das suas partes e de sua totalidade. Isso conduz à compreensão e análise do *processo* de formação do fenômeno. Como diz Vygotski (2000, p. 104),

[...] a análise não se limita somente ao enfoque genético e estuda obrigatoriamente o processo como uma determinada esfera de possibilidades que somente em uma determinada situação ou em um determinado conjunto de condições leva à formação de um determinado fenótipo. (tradução nossa)

Vygotski (2000, p. 105-112) resume os momentos do processo analítico considerando o processo de análise psicológica. Ele distingue três momentos que estão direcionados a produzir um conhecimento do ponto de vista genético de surgimento de um dado fenômeno psíquico. Momentos ou tarefas – como ele diz - que podem ser

compreendidos como tarefas de qualquer análise feita em uma pesquisa que se fundamenta no método dialético. Assim, essas tarefas não se limitam às possibilidades da análise psicológica, porque permitem a análise em qualquer esfera da produção humana. Assim, Vygotski diz que:

Podemos resumir, portanto, o que foi dito sobre as tarefas da análise psicológica e enumerar em um enunciado os três momentos decisivos que subjazem a esta análise: análise do processo e não do objeto, que ponha de manifesto o nexos dinâmico-causal efetivo e sua relação em lugar de indícios externos que desagregam o processo; por conseguinte, de uma análise explicativa e não descritiva; e, finalmente a análise genética que volta a seu ponto de partida e restabelece todos os processos do desenvolvimento [...] (2000, p. 105/6) (tradução nossa)

Desse modo, a tarefa de analisar consiste, ao mesmo tempo, em reagrupar os elementos em um sistema único de relações que permita ao pensamento uma generalização conceitual sobre as condições, situações e formas que assumem tanto a totalidade quanto as unidades na sua reciprocidade de constituição e determinação em função do todo que integram. É assim que a opção pela lógica dialética encontra-se em coerência com os propósitos dessa pesquisa, porque não se busca pela existência de fenômenos psíquicos individuais, inatos ou independentes do processo histórico.

Para explicar os fenômenos propostos a observar: a formação de relações grupais e nessas a formação de comportamentos que refletem as formas de organização e estruturação da atividade, faz-se necessária uma lógica capaz de explicar o fenômeno síntese como um fenômeno multideterminado contextualmente. De outro modo, buscar-se-ia condições desvinculadas do movimento histórico, em condições apriorísticas e individuais desvinculadas da gênese das relações sociais, perdendo-se todas as condições sociais que envolvem e perpassam ideologicamente as formações grupais, como também o movimento de formação e reprodução do poder nas inter-relações humanas e sociais.

Portanto, neste trabalho acredita-se que só a lógica dialética pode explicar os fenômenos psíquicos em sua integralidade, considerando tanto o movimento natural quanto o processo de subsunção das condições naturais pelas condições sociais na produção do movimento psíquico vivo.

Define-se, então, dentro das possibilidades e modalidades de pesquisa, a que melhor se ajusta à fundamentação teórica que a sustenta, reconhecendo-a como uma abordagem qualitativa de pesquisa.

Essa abordagem para a pesquisa das relações humanas tem uma especificidade que a faz contrastar com abordagens tradicionais de pesquisa, fundamentadas no modelo científico-positivista.

A significação como processo de orientação da conduta humana está no centro da pesquisa que intenta compreender essa conduta, tanto quanto o desenvolvimento humano e social. O mundo dos significados e dos sentidos indica uma extensão maior que inclui a materialidade da vida e a autodeterminação humana do desenvolvimento social, assim, a pesquisa qualitativa ultrapassa os limites impostos pela lógica instrumentalista e reducionista do modelo positivista - que busca uma explicação imediata e superficial na naturalidade do comportamento - e procura abarcar o fenômeno humano em sua totalidade dialética.

É importante para se compreender a centralidade que o processo de significação ocupa no desenvolvimento humano e como tal processo indica o caminho para a compreensão do comportamento, das atitudes, dos sentimentos, afetos e de todos os processos sociais e individuais (caráter ativo) de formação da subjetividade. Vygotski (2000, p. 85) expõe sobre esse processo e o lugar que ele processo ocupa no desenvolvimento humano.

A cada etapa determinada no domínio das forças da natureza corresponde sempre uma determinada etapa no domínio da conduta, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem. A adaptação ativa do homem ao meio, a transformação da natureza pelo ser humano não pode estar baseada na sinalização que reflete passivamente os vínculos naturais de toda sorte de agentes. A adaptação ativa exige o fechamento ativo daqueles vínculos, que são impossíveis quando a conduta é puramente natural – quer dizer, baseada na combinação natural dos agentes -. O homem introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria com a ajuda dos signos, atuando desde fora, novas conexões no cérebro. Partindo dessa tese, introduzimos como suposto em nossa investigação um novo princípio regulador da conduta, uma nova idéia sobre a determinação das reações humanas – o princípio da significação -, segundo o qual é o homem quem forma desde fora conexões no cérebro, dirige-o e, através dele, governa seu próprio corpo. (tradução nossa)

Compreende-se que o pesquisador está necessariamente inserido no campo que estuda e pesquisa. Sendo assim, é parte inseparável dos processos e fenômenos que ocorrem; é, ao mesmo tempo, constituinte do campo de pesquisa, sendo influenciado e influenciando os processos em desenvolvimento.

A proposta metodológica para uma pesquisa qualitativa deve indicar este processo dialógico de implicação mutuamente constituinte entre o pesquisador e sujeitos participantes do processo. Isso assinala conseqüências na produção teórica sobre o pesquisado que, assim, envolve conceber este modo de pesquisa como um processo dinâmico de interação, de produção de idéias e significados que integralizam sistemicamente o pesquisador e os demais participantes do processo de conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005, p. ix-x). Portanto, essa forma de compreensão da pesquisa social e psicológica da atividade humana aponta para a subjetividade como caráter qualitativo do processo de pesquisa.

A subjetividade, no entanto, não deve ser compreendida como produto de processos internos, individualizados segundo uma natureza própria. A compreensão da subjetividade como forma de expressão das qualidades humanas deve ser compreendida como forma expressiva da totalidade da vida material e espiritual humana. Então, quando a pesquisa visa à subjetividade como objeto de sua intencionalidade, não é para as individualidades que se dirige, mas para a totalidade do fenômeno da atividade humana como produtora dos indivíduos que representam determinado momento histórico e social. Assim, a subjetividade pode ser representada tanto como momento histórico social quanto subjetividade individual sem, com isso, criar uma separação absoluta entre esses dois momentos do processo histórico. Segundo Gonçalves (2001, p. 44):

O pensamento dialético representa a possibilidade de superar a separação dicotômica entre objetividade e subjetividade, a partir da categoria contradição. Embora continuem a ser afirmadas em sua importância e especificidade, como elementos contrários, objetividade e subjetividade são afirmadas, ao mesmo tempo, como unidade de contrários, em constante movimento de transformação. E o sujeito, que atua sobre o objeto, é tomado na historicidade resultante de sua ação de transformação do objeto, ação que ocorre, necessariamente, em sociedade.

Dessa forma, a subjetividade se refere tanto a processos internos quanto a processos sociais de significação e sentido. Ela não se identifica com uma instância à parte dessa totalidade e indica os processos de desenvolvimento humano em uma unidade de formação e transformação que produz concomitante e coerentemente a subjetividade como qualidade histórica e humana, encontrada ao mesmo tempo nos indivíduos e na cultura. Pode ser compreendida como subjetividade social e individual correlativamente. Assim, Leontiev (1978, p.94) indica essa unidade quando fala da constituição da consciência como produto social que é subjetivada pelos indivíduos:

A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações lingüísticas constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social torna-se, assim, a “consciência real” dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles. (tradução nossa)

Compreendemos, com isso, que o pesquisador não é um elemento neutro em relação ao objeto de sua pesquisa, fato que se revela por causa da necessidade de todo pesquisador possuir conhecimentos anteriormente produzidos e acumulados sobre o objeto que pesquisa. Assim, os aspectos e as qualidades que interessam, assim como os dados e fatos surgidos durante a pesquisa sobre o objeto, não são revelações que emergem diante do pesquisador como a realidade do objeto em si, mas sim como construtos teóricos que



produzem um novo conhecimento sobre o fenômeno pesquisado e, conseqüente expansão de conhecimentos. (MINAYO 1996, p. 68).

Da mesma forma como os fatos não se nos apresentam como imediatos ao conhecimento, não são imutáveis, fixos ou absolutos quanto ao seu ser. Sendo assim, os fenômenos são apreendidos em seu movimento de significação, o que exige do conhecimento construído a condição de ser constantemente submetido a uma reconsideração reflexiva, o que inclui os processos de manifestação dos fenômenos dos quais o pesquisador é participante tanto quanto dos processos de sua elaboração do conhecimento nessa atividade (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 24).

Portanto, a pesquisa qualitativa tem no ambiente natural, que é social e historicamente constituído, o seu local de trabalho: um espaço dinâmico e de indeterminável complexidade como totalidade absoluta, que se apresenta como fonte direta das sinalizações e informações que indicam e representam um dado fenômeno que, no entanto, não aparece como racionalidade pura e isenta da participação ativa do pesquisador com sua subjetividade – como dissemos acima –, tanto quanto da subjetividade dos sujeitos participantes.

Assim, os dados coletados em um primeiro momento descrevem esta realidade em suas particularidades. No entanto, o processo de conhecimento não se estagna nessa descrição, pois há no processo analítico um movimento que vai além da realidade, englobando os procedimentos. Agindo assim, compreende-se as relações produzidas que engendram os fenômenos no campo pesquisado e que, dessa forma, adquirem a relevância do objetivo final da pesquisa que é compreender os processos formadores dos fenômenos sociais e humanos. Assim, segundo Ludke (1986, p. 12), nesse tipo de pesquisa, *“A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”*.

Compreende-se que, nas atividades em que se desenvolvem os fenômenos, estes aparecem como significados que são constituintes dos indivíduos, são mediados pela linguagem no processo comunicativo e vivenciados por eles. Assim, esses significados são constituídos de sentido individual e representam o foco de atenção do pesquisador. Portanto, na abordagem qualitativa há sempre o interesse pelo modo como os participantes vêem os fatos, sua visão de mundo e de um quadro de referência que orienta a sua conduta em dado momento. Como afirma Vygotski (2000, p. 329): *“Para nós a concepção do mundo é tudo*

*aquilo que caracteriza a conduta global do homem, a relação cultural da criança com o mundo exterior*". (tradução nossa)

Assim, o pesquisador entra em um campo parcialmente conhecido como construção teórica ou significados sociais. Sua inserção em uma determinada situação exige uma conduta em direção à subjetividade constituinte deste campo, o que implica uma constante reconsideração do problema pesquisado em relação às especificidades da totalidade pesquisada. Portanto, o problema "é redescoberto no campo" (LUDKE, 1986, p. 14), o que indica um certo cuidado para evitar uma delimitação rígida de hipóteses, evitando-se, da mesma forma, uma redução apriorística da complexidade na qual todos os fenômenos humanos estão inseridos.

Dessa forma, pode-se compreender que, na pesquisa qualitativa, a natureza do próprio problema deve determinar as possibilidades e as formas que o método assumirá, assim, este se conformará com as feições e características do problema estudado.

É mediante a explicitação dessas características da metodologia de pesquisa, assumida neste trabalho, que se pretende descrever o raciocínio utilizado para o processo de compreensão do problema proposto.

Além da observação junto aos indivíduos no campo pesquisado e com os quais se estabeleceu algum tipo de relações comunicativas e cotidianas, procedi também a intervenções que caracterizaram esta pesquisa como uma *pesquisa-ação*.

Assim, a presença do pesquisador no campo pesquisado não se limitou a uma ação individual como pesquisador. Compreende-se que, do ponto de vista sistêmico, a simples presença de um observador altera os comportamentos individuais e as relações entre os elementos desse sistema, o que significa dizer que, de alguma forma, ocorreu uma intervenção não intencionalizada e que deflagrou processos e ocorrência de fenômenos não previstos pelo pesquisador. Esses acontecimentos que se desenvolveram dessa forma – em relação à presença do pesquisador no campo - não eram objetos da pesquisa, e sim outros processos que se desenvolveram de forma intencionalizada e, de alguma forma, explicitados para os indivíduos presentes no ambiente de pesquisa.

Nesse processo, os indivíduos presentes no campo de pesquisa não são considerados objetos da pesquisa, não interessa aqui conhecê-los como "elementarmente" constituídos. Assim, os participantes da situação de pesquisa se transformam em colaboradores do processo, cooperando com o desenvolvimento da pesquisa que, nesse

sentido, objetivou conhecer a estruturação de relações grupais que por sua natureza significativa, constituem a subjetividade nos indivíduos e, assim, produzem alterações em seu comportamento. Encontra-se em Thiollent (1986, p. 14) que:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

E mais adiante, Thiollent (1986, p. 15) afirma:

Nossa posição consiste em dizer que toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigativos é absolutamente necessária.

A pesquisa qualitativa reflete, desse modo, o movimento lógico dialético de transformação e desenvolvimento dos fenômenos, buscando as propriedades que determinam a essência de um dado fenômeno, aqueles que, por suas características, não podem ser mensurados quantitativamente, mas expressam um valor relacional que se apresenta como qualidade.

## **1. A entrevista como instrumento metodológico**

A entrevista, como instrumento ou método de coleta de informações, é uma forma de interação social que proporciona a coleta de dados para fins específicos de produção de conhecimento sobre uma dada condição, situação ou contexto de um objeto de estudo.

Em relação às formas que assume, a entrevista pode ser relacionada a dois modelos que resumem, em si, as variações que ocorrem segundo as necessidades e possibilidades do entrevistador. Assim, esses modelos se apresentam como *estruturada* e *não-estruturada*, de modo que essa qualidade se refere ao fato de na entrevista haver um maior ou menor grau de diretividade (MINAYO 1996, p. 109).

Neste trabalho foi utilizada uma variação de entrevistas que se caracterizaram como *semi-estruturadas* e também *não-estruturadas*. Para esses dois modelos de entrevista há uma preparação específica de acordo com seus objetivos, assim, foi elaborado um roteiro de entrevista próprio para cada modelo.

Sendo assim, várias questões apontam um caminho para o desenvolvimento aprimorado do roteiro de entrevista, sendo orientador para quem entrevista e elucidativo para o entrevistado, como também direcionado aos objetivos explícitos da entrevista.

Uma das imposições para a construção de um roteiro de entrevista que fosse coerente com os objetivos do pesquisador e com as possibilidades de o entrevistado fornecer as informações fundamentou-se em Minayo (1996, p.121), observando a enumeração sobre as questões a serem abordadas, levando-se em consideração as hipóteses ou pressupostos que definem o objeto de uma investigação.

A produção do roteiro de entrevista, então, inicia-se pela consideração quanto às circunstâncias e condições específicas de cada modelo, as que devem ser levadas, em seu conjunto, à redação adequada do roteiro.

Fazendo uma consideração sobre a redação, Rea e Parker (2000) orientam este trabalho indicando que, no nível da linguagem, a população e suas formas peculiares de linguagem devem ser consideradas *a priori* para que a redação seja simples e direta, para que evite palavras técnicas e o uso de jargão. A linguagem deve, portanto, ser modificada em função das peculiaridades que envolvem as condições objetivas do sujeito entrevistado.

Dentre outras considerações, as autoras acima citadas ainda apontam fatores que devem ser observados e evitados, tais como o uso de palavras vagas que levem a ambigüidades; perguntas com múltiplas finalidades; informações manipulativas – para se exercer influência sobre o entrevistado –; ênfase inadequada na escrita ou na pergunta oralizada com direcionamento aos interesses do pesquisador; palavras ou frases que incitam as emoções e desviem ou impeçam de se alcançar os objetivos da entrevista.

Assim ora se expõe o contexto do objeto entrevista como instrumento de trabalho nesta pesquisa e, ainda, a descrição do método utilizado para sua composição nesse processo.

Como disse antes, a entrevista pode se caracterizar com forma de interação social. Desse modo, entende-se que o encontro dialógico objetivado para determinada finalidade corresponde às necessidades de uma pesquisa por meio da entrevista, porque, nesse processo, a grupalidade, cooperação, comunicação e uso adequado da linguagem para uma horizontalidade das relações de poder sintetizam, nesse encontro, a produção de uma consciência sobre questões de interesse social.

Em uma entrevista não estruturada – *aberta* –, o entrevistador mantém um limite temático na conversa com o entrevistado. Assim, não se desvia dos objetivos da entrevista. Para isso deve fazer intervenções quando a conversa tende para outros caminhos que não aquele objetivado pela entrevista. Como diz Minayo (1996, p. 122), nesse tipo de entrevista “*O entrevistador se libera de formulações prefixadas, para introduzir perguntas ou fazer*

*intervenções que visam a abrir o campo de explanação do entrevistado ou a aprofundar o nível de informações ou opiniões”*. Observado assim, o desenvolvimento dos assuntos abordados não se apresentam numa seqüência rígida, mas oscilando entre as preocupações do entrevistado e do entrevistador.

As intervenções realizadas pelo entrevistador não são apenas de caráter de manutenção dos rumos da entrevista. Pode-se afirmar que, ao fazer intervenções durante a entrevista, o entrevistador produz - nessa atividade com o entrevistado - significados que devem levar o entrevistado a um processo reflexivo sobre o encontro realizado, porquanto, a entrevista é um encontro social caracterizado como uma atividade que se desenvolve entre duas pessoas que se inter-relacionam cognitivamente e afetivamente. Sobre esse fato, Minayo (1996, p. 124) aponta que:

No caso da pesquisa qualitativa, ao contrário, o envolvimento do entrevistado com o entrevistador, em lugar de ser tomado como uma falha ou um risco comprometedor da objetividade, é pensado como condição de aprofundamento de uma relação intersubjetiva. Assume-se que a inter-relação no ato da entrevista contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia-a-dia, as experiências, e a linguagem do senso comum, e é condição “sine qua non” do êxito da pesquisa qualitativa.

Consideradas as observações feitas sobre algumas características da entrevista, é possível ter-se uma idéia sobre a intencionalidade quanto ao uso desse instrumento de coleta de dados. Assim, fica esclarecido que a entrevista tem esse duplo sentido: o de permitir a emergência de dados para a análise e possibilitar a introdução de significados que incidem sobre o movimento social que se quer observar.

## **2. Caminho percorrido pela pesquisa**

O encaminhamento do trabalho direcionou-se ao modo como se constrói o *regimento interno* da classe. Esta foi a proposta central para a realização deste trabalho de pesquisa.

A escolha recaiu sobre o regimento interno da sala de aula porque ele se torna um instrumento de mediação no processo de apropriação de novas formas de relações. Esta ocorre com a totalidade das relações no processo de construção comunitária porque permite a constituição de uma consciência diferenciada sobre as relações grupais, daquela que se estabelece sobre as relações nas quais a dominação prevalece.

A escolha do espaço a se pesquisar recaiu sobre a escola pública porque ela representa o lugar que atende a maioria das crianças de nossa população e, portanto, representa de forma mais geral as configurações que a escola assume em nossa sociedade.

Nesse processo de busca por uma escola que se dispusesse a participar da pesquisa, várias escolas foram visitadas. Foram explicitados aos coordenadores e diretores os propósitos, métodos e procedimentos que ocorreriam. Somente uma escola abriu, com interesse, as portas para o trabalho. Nas demais escolas, dificuldades burocráticas, manifestações expressivas de desconfiança ou de incômodo com a possibilidade de intervenção na sala de aula apareceram como impedimento ou recusa para a realização da pesquisa.

A escola onde foi realizada a pesquisa é conceituada como uma boa escola do município, sua localização central atende crianças de variadas classes sociais, há uma boa apresentação quanto à organização, limpeza e conservação, com amplos espaços para recreação e quadras para práticas esportivas.

A escola, como espaço para o desenvolvimento deste trabalho, mostrou-se receptiva, atenciosa e colaborativa com os trabalhos de pesquisa, fato que o tornou produtivo e muito prazeroso.

A sala de aula foi o principal ambiente onde transcorreu a pesquisa e os processos de observação. Mas houve momentos em que as observações registradas ocorreram no pátio e na quadra poli-esportiva.

A escolha recaiu sobre as séries iniciais porque elas representam um momento de passagem na vida da criança. Nesse momento há uma mudança na estrutura de organização social das atividades de que participa para outra forma, com outros objetivos e com um novo lugar ocupado pela criança nas relações sociais, o que representa uma mudança nas relações de poder que envolvem afetivamente a criança diante da sociedade.

Importante destacar que não houve escolha deste ou daquele professor, ou de determinada classe que fosse mais adequada ou facilitasse este trabalho de pesquisa. Tanto a classe quanto o professor foram apontados pelas coordenadora e diretora da escola, apresentando-se, assim, segundo critérios delas, o que a escola podia oferecer.

Como instrumentos de pesquisa, as observações dirigiram-se ao desenvolvimento das aulas e entrevistas com o professor.

As entrevistas formaram um momento importante da coleta de dados. Em função delas é que muitos dados sobre o planejamento das aulas, ocorrências, idéias e concepções sobre educação surgiram como constituintes do mundo simbólico que orienta as ações dos sujeitos.

Os dados de observação e os conteúdos das entrevistas forneceram informações sobre as condições da escola e das formas como os relacionamentos são assumidos. Essas observações foram manuscritas e, depois, organizadas em ordem cronológica; só então separadas em categorias e agrupadas segundo: a) as manifestações gestuais dos alunos; b) as manifestações gestuais do professor; c) a fala dos alunos; d) a fala do professor; e) o trabalho dos alunos; f) o trabalho do professor; g) o trabalho conjunto; h) organização das relações de trabalho.

Assim, com esses dados, inicia-se o procedimento de análise, o que permitiu algumas considerações sobre as relações de poder, de dominação e das possibilidades de intervenção nessa esfera de relações.

### **3. Desenvolvimento do trabalho de pesquisa**

O primeiro momento de entrada no campo de pesquisa ocorreu no final de 2005, quando houve uma conversa com a diretora da escola, que se mostrou atenciosa e interessada pelo projeto desta pesquisa. Depois, houve a mesma conversa com a coordenadora. Foram expostas as intenções da pesquisa e o método. Elas escolheram o professor e a classe para a realização da pesquisa e marcaram um outro dia para as devidas apresentações, porque teriam de conversar com ele sobre a pesquisa e saber se ele participaria.

O professor, mesmo sem conhecer inteiramente a proposta, mostrou-se disposto a cooperar. O encontro ocorreu uma semana após o primeiro contato, por meio de uma conversa informal, na qual foram indicados, ainda que superficialmente, os propósitos da pesquisa. Um encontro mais formal foi marcado para 21/10/05, quando se realizou uma entrevista preliminar com o professor, na sala da Diretoria, onde o trabalho foi realizado sem interrupções ou interferência de outras pessoas.

O professor demonstrou-se à vontade. Ele respondeu todas as perguntas sem dificuldades e, no final, reafirmou seu interesse a participar do projeto de pesquisa. As perguntas foram feitas de maneira simples: sem utilização de jargões, palavras técnicas ou vagas, sem ênfase no tom de voz ou frases emocionais. A seqüência das perguntas foi

mantida, garantindo a mudança de temas, embora isso não tenha sido anunciado pelo entrevistador. Todas as perguntas foram feitas a contento, sendo que perguntas adicionais entremearam as do roteiro, e ora serviram para esclarecer melhor o tema tratado, ora abriam para temas complementares e de interesse para a pesquisa, enfim, eram coerentes com a pesquisa e com a entrevista. Sendo assim, as perguntas abrangeram os conceitos pesquisados satisfatoriamente.

### **3.1. Primeira entrevista - entrevista preliminar**

A entrevista foi realizada com a finalidade de iniciar a preparação de um conjunto de entrevistas que fizeram parte do projeto de pesquisa, cuja intenção não era somente obter informações, mas também servir como instrumento de intervenção, haja vista que o processo dialógico implica troca de informações que modificam as concepções dos interlocutores por meio da necessária reflexão ocorrida no processo.

Assim, esta entrevista foi permeada por um gênero temático específico, referente a um conjunto de temas pertinentes aos diversos aspectos que envolvem a problemática da pesquisa e importantes para se conhecer.

O objetivo desta entrevista foi identificar, sob a ótica do professor; como ele estrutura e organiza as atividades desenvolvidas em sala de aula e como essa estruturação e organizações remetem a processos disciplinares e de controle do desenvolvimento da aula.

Para tanto, as perguntas foram pensadas de forma que refletissem os temas que intentamos conhecer por meio da entrevista. Assim, as perguntas referiram-se:

1. ao planejamento da aula – as formas como o professor planeja a sua intencionalidade com referência ao desenvolvimento de seu trabalho, como faz uso dos instrumentos materiais e não-materiais (ideais) com os quais trabalha;

2. ao transcorrer da aula – as ocorrências que se referem à efetivação da aula, se as intenções do professor quanto à realização de seu trabalho se efetivam e transcorrem como previsto ou se há desvios dos seus objetivos em função de seu planejamento;

3. a compreensão dos alunos – quanto aos objetivos que o professor pretende alcançar com sua organização e planejamento da aula;



4. ao relacionamento dos alunos com o desenvolvimento da aula – se os alunos questionam, se eles se manifestam sobre como lhes afeta o planejamento e a organização, ou se reagem de alguma forma;

5. aos desentendimentos entre os alunos – se surgem de modo que possam remeter ao planejamento e à organização da aula.

O roteiro desta entrevista foi desenvolvido em duas etapas que se sucederam entre um intervalo no qual houve um estudo mais aprofundado sobre a produção de roteiros de pesquisa.

Sendo assim, o primeiro roteiro foi produzido sem orientação do estudo, de forma imediata e sem preparação. Após o estudo houve uma correção e a adequação antes da efetivação da entrevista.

No roteiro houve uma modificação substancial nas perguntas, das quais foram suprimidas as frases não específicas, perguntas com ambigüidades ou duplicidade de objetivos, palavras emocionais e frase manipulativa.

Também foi observada a seqüência ascendente quanto à ordem de dificuldade e dos temas de interesse. O que se seguiu foram três versões produzidas mediante estudos, discussões e reflexões que resultaram na entrevista final, que consta dos apêndices.

### **3.2. Segunda entrevista - explicitação do projeto.**

Realizei uma entrevista com o professor que foi direcionada para a explicitação dos objetivos do projeto e da necessidade de participação dos envolvidos no ambiente pesquisado. Assim, foi esclarecido que a pesquisa é de abrangência psicológica no âmbito da educação e direcionada para o conhecimento da formação psíquica das crianças no processo educativo. Explanou-se também sobre como o *poder*, nessa relação, é entendido nesta pesquisa, evidenciando que o *poder* aqui referido indica a aprendizagem e a capacitação das crianças para as relações sócio-culturais como maneira de formação de um *poder* para se relacionar e pertencer ao mundo humano e social. Da mesma forma, a observação quanto à assimetria existente entre o poder do professor e do aluno quando se refere ao conhecimento que cada um dispõe para compreender, orientar-se e controlar as relações para a satisfação de suas necessidades.

Assim, nesta entrevista, houve a discussão sobre como o poder do professor se articula com o poder dos alunos na produção do psiquismo e de que forma essa relação implica a formação da consciência de ambos.

Propôs-se, nesta entrevista, a participação ativa do professor como colaborador no processo de intervenção. Nesse sentido, o professor não somente esteve sujeito à intervenção – do ponto de vista que recebeu informações metodológicas e teóricas que fundamentam esta atividade - como também foram propostas novas formas de relacionamento e organização de suas atividades com as crianças. Mediante informações recebidas nesta entrevista de esclarecimento, o professor agiu no campo pesquisado, um fato intencional desta pesquisa.

O professor recebeu, durante a entrevista, informações teóricas sobre a continuidade deste trabalho de pesquisa e houve oportunidade para a discussão de aspectos da pedagogia, educação e psicologia, assim, foi possível ao professor se orientar para suas intervenções, baseando-se no mesmo referencial teórico orientador deste trabalho.

Todos os objetivos da pesquisa e seu desenvolvimento foram esclarecidos ao professor. Naquele momento, já final de ano letivo, o professor revelou que ministrava aulas na primeira série. Em 2006, então, iniciaríamos os trabalhos logo no início do ano escolar, o que permitiria acompanhar o desenvolvimento das relações grupais desde o início de sua formação, como também suas formas de regulamentação de relacionamentos.

### **3.3. Início do trabalho com a classe**

O retorno à escola ocorreu em fevereiro de 2006, momento em que se inicia os trabalhos de aproximação e criação de vínculo com as crianças no campo de pesquisa.

Nesse primeiro contato com as crianças da sala, a “segunda série B”, pesquisador e pesquisa foram-lhes apresentados. Houve uma explanação simplificada sobre o tempo que o pesquisador passaria com eles, na sala de aula, para efetuar uma pesquisa sobre a forma como eles estudavam, se organizavam e se relacionavam. No momento, o pesquisador fez um pedido de permissão ‘formal’ às crianças para o desenvolvimento da pesquisa. Diante da pergunta “se estavam de acordo com a participação do pesquisador, durante um período, das aulas, a fim de realizar o trabalho”, a maioria das crianças manifestou-se afirmativamente, uma parte permaneceu em silêncio e nenhuma criança se manifestou contra.

O professor providenciou uma cadeira, no fundo da sala, para a acomodação do pesquisador.

Nos primeiros dias, à disposição das crianças para perguntas, o contato foi estabelecido e iniciado o processo de criação de vínculo com o grupo, processo necessário para a aceitação do pesquisador no grupo. Esse processo se estendeu algum tempo e sua consolidação ficou evidente quando as crianças começaram a reclamar da falta do pesquisador nos dias em que este não participava das aulas, segundo o professor.

Importante informar que o professor destacado para participar deste trabalho, em 2006, estava acompanhando a sua turma do primeiro ano, dando continuidade ao seu trabalho. Este fato eliminou aquela possibilidade de acompanhar o processo de formação inicial de um grupo novo, em uma nova situação de relações e de representação social – “ser aluno do primeiro ano na escola”, uma vez que esta pesquisa pretendia, de antemão, colaborar à formação de uma atividade grupal para a construção de um regulamento organizador das atividades sociais em sala de aula. Um processo semelhante já se iniciara pelo professor no primeiro ano e ele estava dando continuidade, lembrando com os alunos os “acordos” que haviam feito no ano anterior.

Ainda que esta surpresa representasse uma alteração nos planos do trabalho, não havia a impossibilidade de realizar a pesquisa com os mesmos objetivos proposto no início, mesmo porque não havia tempo para procurar uma outra escola, ou sala, já que foi difícil – por motivos burocráticos ou pessoais das diretorias noutras escolas – conseguir a colaboração. Como prejuízo haveria, ainda, a perda do processo inicial de formação do grupo.

O fato de não se poder observar mais aqueles processos de uma formação inicial do grupo, que são os processos de adaptação, de criação de vínculos com professor e dos alunos entre si, a hierarquização das relações inter-grupais, a formação de subgrupos, etc., não prejudicou o desenvolvimento da pesquisa, porque no processo já iniciado pelo professor estavam ocorrendo diversos eventos que permitiriam coletar dados e informações suficientes para a análise daquelas relações que interessavam a esta pesquisa.

Assim, houve o acompanhamento deste processo de organização das relações encaminhadas pelo professor e, com sua colaboração, pôde-se realizar algumas intervenções, produzindo novos eventos que serviram como exemplos de possibilidades de transformação das relações naquele grupo.

Foram 19 dias, de 7/2/2006 a 29/5/2006, que totalizaram 58 horas de observação, resultando em anotações de: comportamentos ativos, passivos, manifestações lingüísticas dos alunos e do professor, anotações sobre as relações do pesquisador com os alunos, anotações sobre reflexões do pesquisador, de gravações de entrevistas, gravações da atividade geral da sala – com a qual se pode perceber o burburinho e alterações da conversação resultantes da intervenção do professor e os momentos de exaltação e exacerbação emocional das crianças e do professor.

### **3.4. Terceira entrevista – primeira proposta de intervenção.**

Houve um terceiro encontro com o professor para uma entrevista, cuja intenção era preparar um processo interventivo, com a colaboração do professor. Assim, deu-se início à discussão sobre como ocorreu o processo de instauração de uma atividade efetivada por ele, que era caracterizada como um processo de regulamentação e controle do comportamento das crianças, chamado de “combinados”. Então, um primeiro questionamento referiu-se à história do surgimento dessa atividade em sua prática como professor.

O professor refere-se, nessa entrevista, a uma prática no sistema escolar de utilização desses “combinados”, que surgem como objetos de discussão em reuniões de professores (HTPC) e cursos. Ele também expôs como introduz essa atividade com seus alunos na sala de aula.

O professor revelou que havia iniciado o trabalho de regulamentação no ano anterior, cujo desenvolvimento ocorria no atual. Foram narradas, pelo professor, as alterações no comportamento dos alunos resultantes de um processo de “amadurecimento” e das alterações no regulamento propícias a essas transformações nos alunos. Nesta entrevista, foram propostas por este trabalho, algumas ações de intervenção, visando a uma reavaliação das regras com os alunos. Assim, foi iniciado o processo de intervenção que implica a participação ativa dos alunos no desenvolvimento do trabalho.

Propôs-se, assim, ao professor, uma lista de temas relacionados às observações feitas em sala de aula. Com a posse deles, preparar a apresentação e organizar a discussão com os alunos sobre fatos e acontecimentos que ocorrem durante a aula e são objetos da construção das regras. A intenção, como pesquisador, foi observar como ocorre a dinâmica de produção das regras entre os alunos e destes em relação ao professor.

### 3.5. Quarta entrevista - segunda proposta de intervenção.

Assim, uma semana após a terceira entrevista houve a quarta, cujo objetivo era a discussão sobre propostas de intervenção a respeito dos temas selecionados como objetos de observação, os quais foram entregues para ao professor numa lista simplificada que orientava o diálogo de então. Deu-se o início deste propósito discutindo-se sobre as ocorrências e características do processo de regulamentação que poderiam se constituir em objetivos de intervenção.

Os temas apresentados, naquele momento, foram os seguintes: 1) as crianças levantam a mão constantemente para participar e ficam muito tempo esperando sem alcançar a efetivação do ato de falar; 2) o foco das regras se constitui nos motivos do professor para a existência de regras (é preciso pensar se as regras atendem as necessidades das crianças); 3) questionar se as regras devem conter obrigações para o professor; 5) discutir sobre o que acontece como consequência do descumprimento das regras; 6) se há necessidade de desenvolver mecanismos de operacionalizar as regras; 7) sobre a formação de pares, se as crianças poderão escolher eventualmente seus pares, em determinadas situações, ou mesmo no cotidiano, ou será sempre o professor que escolherá; 8) se as regras podem ser discutidas sempre que as crianças sentirem necessidade.

Com isso, surgiram, durante esta discussão, diversos dados sobre a forma de organização da aula, concepções do professor sobre processo educativo, valores e afetos que envolvem a relação professor/aluno/instituição. Esse encontro possibilitou uma apresentação e discussão a respeito de propostas de constituição de mecanismos práticos instrumentais e de atividades para viabilizar alterações nas formas de relações que, por sua vez, alteram a ocorrência de *domínio* do professor sobre algumas instâncias da atividade das crianças.

As propostas de constituição de instrumentos e atividades que possibilitassem a alteração de algumas formas de relação referidas nos temas apresentados há pouco foram arroladas assim:

1) criar uma caixa onde os alunos depositassem dúvidas e questões, em função de o professor não poder atendê-los naquele momento de sua necessidade. Isso seria um meio para superar as situações ocorridas quando as crianças levantam a mão para se pronunciar e não atingem seus objetivos;

2) constituir uma atividade específica voltada para a discussão com os alunos sobre a revisão do regulamento, dos “combinados”, questionando sobre a inclusão de novos

itens que satisfaçam necessidades não manifestas por eles, em função de uma provável representação de que as regras são sempre, de alguma maneira, impostas pelos adultos. Isso seria uma tentativa de superar a condição de “agente passivo” da criança no processo de regulamentação; como também atende ao fato de que o processo de desenvolvimento dinâmico de aprendizagem e formação da consciência exige sempre alterações na regulamentação, o que implica dizer que as regras não devem se fixar, tornando-se anacrônicas ao desenvolvimento. Assim, há necessidade de uma constante revisão e alteração das regras, para que atendam às novas necessidades cognitivas, afetivas e motivacionais que surgem nesse processo;

3) inquirir junto às crianças sobre a necessidade de que o regulamento contenha obrigações para o professor, haja vista que “os combinados” contêm amiúde obrigações para os alunos e excluem o professor da relação. Esse processo permitiria alguma forma de horizontalização das relações, proporcionando certa equalização das relações de poder;

4) discutir com as crianças sobre a ausência no regulamento de conseqüências para o descumprimento das regras. Essa medida reveste-se da intenção de evitar que o espaço, aberto pela ausência de itens relacionados às conseqüências, possibilite ao professor tomar decisões arbitrárias no desenrolar das ocorrências e, dessa forma, conferem liberdade a ações punitivas. Assim, o professor sugeriu a utilização de um caderno de registro de ocorrências, feito pelos próprios alunos, no qual eles registrariam os fatos e os motivos pessoais das atitudes, como forma de conseqüência em relação ao descumprimento das regras. A intenção é que a conseqüência seja um momento reflexivo, no qual a criança tenha liberdade de expressão afetivo/emocional das suas condições de existência no ambiente escolar. A conseqüência se apresentaria como um desenvolvimento das ações e não como uma interrupção forçada das relações;

5) criar momentos em que os alunos possam escolher seus parceiros nas atividades ou mesmo no dia-a-dia da aula. Com isso, pretende-se alterar uma atividade do professor, pois ele seleciona os alunos aos pares, por motivos que são para ele pedagógicos e possibilitam uma melhor aprendizagem ou formas de comportamento. Essa atividade impõe ao aluno estar com parceiros indesejáveis para ele naquele momento, constituindo assim uma situação afetivamente contraditória às necessidades de atenção e envolvimento com os conteúdos da aula.

6) construir instrumentos objetivos que facilitem a operacionalização das regras pelas crianças, como exemplo constituir uma discussão junto dos alunos sobre como organizar

as saídas dos alunos para beber água ou ir ao banheiro. Assim, como proposta deste trabalho, a criação de um quadro, na lousa, onde os alunos, ao saírem, escrevessem seus nomes e ao retornar o apagassem, indicando dessa forma que outro aluno poderia sair. Esse mecanismo deveria ser controlado pelos próprios alunos, liberando-os da necessidade de pedirem constantemente para o professor autorização para sair, fato esse que estava gerando conflitos entre os alunos e com o professor.

### **3.6. Quinta entrevista - retrospectiva e avaliação do processo**

A quinta e última entrevista realizada com o professor foi direcionada a uma retrospectiva sobre os processos que ocorriam antes da intervenção e após as mudanças no trabalho.

Assim, iniciamos por uma inquirição sobre como o professor havia desenvolvido a regulamentação por meio dos “combinados” desde a primeira série, com essa mesma turma que formava sua classe. Nesse encontro o professor descreveu os modos como operacionalizava a construção e efetivação do regulamento, explicitou os motivos e objetivos dessa atividade e apontou para os critérios que orientam a forma desse instrumento de controle das relações.

Nessa entrevista pôde-se obter informações sobre a forma que adquire a participação das crianças na construção do regulamento, sobre o lugar que elas ocupam nessa relação, e como a ideologia e os processos de *reprodução* da ordem social aparecem nas falas das crianças – informado pelo professor - e do professor, revelando assim, a ideologia que orienta as relações de poder e de domínio.

Quanto à intervenção, o professor manifesta algumas alterações no comportamento das crianças e no próprio. Assim, ele indica como a forma alterada ao se tratar a formulação do regulamento e a utilização de instrumentos próprios desse processo facilitaram, para as crianças, a compreensão e operacionalização do regulamento.

## CAP. II

### A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO HUMANO

Neste capítulo há uma consideração sobre o desenvolvimento humano, de forma que, ao final, haja uma concepção de homem voltada para a compreensão de como, no processo social, ocorre o desenvolvimento psíquico.

Considera-se, neste trabalho, o processo histórico, de como, a partir de uma história da natureza, o homem vem a constituir sua própria história e produz com isso uma história de seu desenvolvimento psíquico. Assim, o *trabalho* é tomado como conceito base para a compreensão de como ocorre o desenvolvimento, quais são seus componentes psicológicos e os processos que produzem a sua dinâmica de relações.

Com isso, vê-se como o trabalho, atividade específica humana, organiza e instrumentaliza a atividade educativa nas suas múltiplas mediações, e as implicações que isso apresenta para a formação da consciência nos indivíduos, tanto na esfera cognitiva quanto na afetiva.

E, ainda, observa-se neste trabalho o processo de desenvolvimento da atividade comunicativa, da linguagem e do processo de significação para a compreensão de como, na organização do trabalho, essas formas de relacionamento humano produzem as formas que assumem as relações de poder e as normas que regulamentam a atividade social e, como isso, é assegurado ideologicamente como meio simbólico de orientação do comportamento.

Tais exposições pretendem possibilitar uma compreensão sobre a formação da consciência pela atividade educativa e as implicações que isso traz para a formação do psiquismo, para a formação da auto-consciência constituída afetivamente.

#### **1. Da história natural à natureza histórica da atividade humana no desenvolvimento psíquico**

Ao nascer, todo indivíduo traz consigo uma herança genética caracterizada pelo desenvolvimento filogenético de sua espécie que, de certa forma, determina as possibilidades de comportamento em suas relações com o mundo material, na orientação para a satisfação de suas necessidades básicas, orgânicas.



A partir da herança genética, os indivíduos de uma dada espécie reproduzem na sua atividade os comportamentos filogeneticamente constituídos, sintetizando, em seu comportamento individual, o pleno desenvolvimento dado pela sua espécie em determinado momento de sua história natural. Dessa forma, ocorre naturalmente o processo de expressão dos comportamentos específicos que orientam cada indivíduo na sua relação com a vida e com o mundo objetivo. Esses comportamentos refletem sua naturalidade, ou seja, referem-se ao reflexo psíquico como forma de *relação imediata* com o mundo objetivo, a partir dos órgãos dos sentidos (LEONTIEV, 1978, p.158-64).

No entanto, no homem, observa-se não somente a existência do desenvolvimento natural do comportamento hereditário, mas também a existência de comportamentos que não refletem uma naturalidade, porque são produzidos em processos sócio-culturais historicamente constituídos e, nesse sentido, constituem uma história não natural – uma história produzida coletivamente pelos próprios homens - desses comportamentos.

A herança filogenética não garante, na formação do indivíduo, a forma como ele se apresenta nas relações sociais. Para que cada indivíduo se apresente na forma socialmente reconhecida como humana, é necessário que “aprenda a ser homem”, é necessário que se aproprie das formas de ser e dos conhecimentos produzidos ao longo da história humana. Segundo Leontiev (1978, p. 267), “*Podemos dizer que cada indivíduo **aprende** a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.*” (tradução nossa; grifo do autor)

Esse adquirir - que é a apropriação - é o processo por meio do qual o indivíduo humano interioriza e incorpora, em seu ser, os conhecimentos, as capacidades, as formas de ser e de agir características das formas de relações sócio-culturais do meio em que ele vive e se desenvolve. Dessa forma, o indivíduo reproduz em si mesmo, como indivíduo, reproduzindo a sociedade em que vive (LEONTIEV, 1978, p. 164-7).

É participando das atividades sociais que os indivíduos, ao se relacionarem com os objetos culturais – objetos materiais e ideacionais –, reproduzem nessas atividades as formas de agir, as qualidades e as capacidades psíquicas, motoras e cognitivas desenvolvidas historicamente pelas gerações precedentes. Estas qualidades estão presentes nestes objetos como constituintes de seu ser – ser do objeto -, são interiorizados e assimilados pelos indivíduos por meio do processo educativo, constituindo a formação humana, o seu desenvolvimento. (LEONTIEV, p. 1978, p.268)

Ao se analisar o desenvolvimento humano parte-se da concepção que permite pensar o ser do homem na sua diferença com o ser do animal, a fim de explicitar uma posição divergente daquela que considera todo o processo humano e psíquico como natural, tal qual o biológico.

Ainda que o homem possua como qualidade no desenvolvimento as mesmas qualidades referidas ao caráter biológico animal, o homem, ainda assim, possui qualidades que não estão presentes no animal, as quais o distinguem dele em seu desenvolvimento.

Para o homem, as qualidades que o distinguem dos animais e o tornam humano não são encontradas em sua natureza biológica, não correspondem a uma espontaneidade inerente, que se revelaria independente de sua ação. Assim, o agir de um indivíduo isolado não é suficiente para produzir humanidade, ou seja, as formas características de comportamento humano que promovem seu desenvolvimento. Para que o homem desenvolva sua “humanidade”, aquelas características do gênero humano, ele necessita de condições diferentes daquelas que são naturais e biologicamente individuais. O homem só desenvolve as qualidades humanas em meio social e cultural.

Assim, neste trabalho pensa-se o desenvolvimento humano em sua coletividade – *genérico* - tanto quanto em sua individualidade – *ontogenético* -, como resultado das condições sociais e culturais produzidas pelos próprios homens. Observa-se aqui a relações conjuntas e coletivamente constituídas, a produção comunitária da vida na qual os homens se desenvolvem. Segundo Leontiev (1978 a., p. 32), “[...] *um indivíduo não existe como homem à margem da sociedade. Converte-se em homem somente como resultado do processo pelo qual se apropria da realidade humana.*” (tradução nossa). E isso, evidentemente, só ocorre na relação com o *outro*. O indivíduo humano se desenvolve justamente nessa relação.

O desenvolvimento psíquico ocorre na relação social entre os homens de forma unitária e complexa com a atividade material. Assim, desenvolvem-se os processos psíquicos e a sua consciência. Dessa forma, há uma atividade relacionada à especificidade da vida humana que possibilita uma diferenciação do processo biológico e permite que o homem se aproprie de uma outra realidade não natural. A atividade que possibilita a apropriação da realidade humana é o núcleo do desenvolvimento da consciência e dos processos psíquicos. Marx, ao afirmar que a consciência não é outra coisa para o homem senão “*o seu processo de vida real*” (MARX; ENGELS, 1977, p. 37; DAVIDOV, 1988, p. 12) afirma, portanto, que a consciência de um indivíduo é sua própria vida como atividade.

A vida real dos homens é um processo histórico em contínua transformação de sua atividade produtiva, portanto, pode-se pensar, da mesma forma, que o desenvolvimento psíquico humano é um processo constante de transformação que abarca toda sua vida (DAVIDOV, 1988, p. 12).

## **2. Trabalho, componentes psicológicos e processos de desenvolvimento psíquico**

Vygotski refere o desenvolvimento humano apoiado em uma concepção que é básica para a compreensão da teoria Histórico-Cultural, a *unidade complexa* dos componentes formadores do psiquismo humano. Esses componentes – em relação complexa e indivisível - representam as duas esferas de existência humana que se apresentam, ora como componentes da vida no seu caráter histórico e social, como a atividade e a comunicação, por exemplo, ora como componentes da vida no seu caráter subjetivo, como a afetividade, a significação e a cognição (BEATÓN, 2005, p. 113).

Compreende-se, neste, que essa relação complexa entre os componentes acontece por meio de um processo dialético entre os diversos componentes da vida humana – condições ambientais, sociais, culturais, biológicas e históricas - que produzem como síntese, do ponto de vista da subjetividade, a consciência; e do ponto de vista objetivo, a organização social produtiva, com a conseqüente objetivação material do trabalho humano e da cultura.

Esse processo de movimento dialético de transformação e desenvolvimento pode ser percebido em sua síntese, ou seja, pelo seu produto. Assim, o produto da atividade humana, como movimento dialético, fundamenta-se no *trabalho* como atividade produtiva especificamente humana. Sendo assim, é necessário compreender esta forma de atividade como o centro de todo desenvolvimento do psiquismo e de suas relações com o mundo social. DAVIDOV (1988, p. 38-9) faz uma conceituação clara sobre o que representa para esta teoria, o *trabalho*:

A psicologia soviética considera que no processo de desenvolvimento histórico-social do homem, o trabalho foi a base geneticamente inicial de todos os tipos de sua atividade material e espiritual, os que têm, por isso, uma estrutura comum com o trabalho. Em todos os tipos de atividade o processo de obtenção de seu desenvolvimento objetivo está precedido pelo surgimento na cabeça do homem da necessidade, a tendência, a imagem interna, a representação e a finalidade que permitem no plano *ideal* prever, antecipar e provar as ações possíveis dirigidas a alcançar o resultado que satisfaz a necessidade. (tradução nossa)

Sabe-se, com isso, que o homem se apresenta como síntese das múltiplas determinações, da complexa e unitária relação entre seus diversos componentes (MARX,

2004 p. 83-4; 108). No entanto, Vygotski compreende esse movimento de construção e auto-construção da vida como o *caráter ativo* que no homem está presente como condição para a criação das condições da vida social e psíquica.

De acordo com Vygotski, o homem não está passivo diante das determinações da complexidade da vida, pois participa como pólo criador de suas próprias condições e desenvolvimento. Vygotski (2000, p.77) apresenta, então, um novo enfoque para se compreender o desenvolvimento humano, que:

[...] consiste em que é o próprio homem quem cria os estímulos que determinam suas reações e utiliza esses estímulos como meios para dominar os processos de sua própria conduta. É o próprio homem quem determina seu comportamento com a ajuda de estímulos-meio artificialmente criados. (tradução nossa)

Essa concepção é fundamental para que se possa compreender o surgimento das organizações sociais e o conseqüente surgimento das formações culturais e psíquicas superiores; e a organização com base no *trabalho*, como “*processo entre o homem e a natureza, um processo no qual o homem medeia, regula e controla por sua própria ação seu metabolismo com a natureza.*” (Marx apud Markus, 1974, p. 11; tradução nossa).

Assim, com esta concepção de homem como produtor e produto de sua atividade vital, como conteúdo nuclear que orienta a construção teórica do enfoque Histórico-Cultural, explicita-se adiante algumas características essenciais à compreensão desta teoria.

Uma das características é o *caráter instrumental* da atividade humana. O trabalho do homem é realizado pela utilização ou aplicação de instrumentos. O instrumento é apresentado como elemento da principal característica que diferencia os homens dos animais no processo de desenvolvimento, pelo fato de que esse desenvolvimento apresenta a qualidade de ser mediado – esta qualidade será descrita mais adiante.

Segundo Leontiev (1978, p. 82), de certo modo, o instrumento é uma objetivação humana que representa “*a primeira verdadeira abstração consciente e racional*”, sendo, portanto, portador da atividade humana que contém em si todo o processo de “*generalização consciente*”, que constitui a história da formação das capacidades psíquicas desenvolvidas nesse processo de produção e utilização instrumental, estas que se transformarão, como dito antes, no poder de realização, para o indivíduo, das suas relações humanas.

Como produto das práticas sociais de produção, o instrumento não adquire somente uma forma material. Nele estão contidas as formas de relação social, os modos de agir e de pensar o real em sua relação objetiva e subjetiva. O instrumento é constituído e

constituente de significados decorrentes de determinada prática, e assim determina alguns aspectos do psiquismo humano quando de sua utilização, porque a estrutura da atividade intelectual do homem se engendra por meio da atividade prática, e em inextrincável interdeterminação, na qual, segundo Leontiev (1978, p. 136): “*Mediatizando a atividade do homem, o instrumento reorganiza-a [a atividade intelectual] de tal maneira que mesmo os processos mais elementares que a constituem se transformam.*” (tradução nossa)

Desta forma compreende-se que a atividade produz “meios” pelos quais o homem altera a natureza objetiva, alterando, da mesma maneira, sua natureza subjetiva. Essa qualidade de produção *mediatizada* da vida humana não aparece, no entanto, como uma qualidade intrínseca dos instrumentos que se nos apresentam como elementos mediadores.

Para compreendermos a mediação dada por objetos e instrumentos é necessário compreendê-la a partir da complexidade das relações que constituem determinada formação situacional, incluindo, da mesma maneira, os *outros* indivíduos humanos presentes nessas relações.

A mediação não é uma qualidade de determinado instrumento, objeto ou outro indivíduo, e sim, que esses instrumentos, objetos e outros indivíduos adquirem em determinado conjunto de relações essa qualidade. Os instrumentos aparecem aos sujeitos como possibilidade, como meio para um determinado fim em função de uma determinada situação. Como explica Beatón (2005, p. 219), “*todo processo de mediação para um genuíno pensamento dialético é sempre uma relação biunívoca, em duas ou múltiplas direções*”. (tradução nossa)

Por isso já se pode perceber a amplitude deste conceito de mediação, porque: primeiro, indica que é um *processo*, portanto, necessita de uma dada relação que envolve continuidade e unidade, ter um determinado curso, seqüência de fatos e operações; segundo, para ser *mediação* – também como meio de transformação – deverá haver a qualidade de ser *dialética*, ou seja, que neste processo os objetos e sujeitos envolvidos se constituirão com novas formações, adquirirão novas qualidades; e terceiro, apresenta a questão da *complexidade* na qual compreendemos que a mediação não é um processo que ocorre individualmente. Para que ocorra a mediação, é necessário que existam dois ou mais elementos que se inter-relacionam direcionados a múltiplas finalidades, é necessário que haja uma atividade.

Assim, ao se pensar sobre a atividade educativa, deve-se compreendê-la como principal processo social pelo qual tem início o desenvolvimento na vida dos indivíduos humanos. A atividade educativa contém uma história social que representa a história do gênero humano e produz em cada indivíduo uma história particularizada no seu desenvolvimento, na formação de sua consciência.

### **3. Consciência, processo educativo e afetividade**

É a partir da totalidade e da unidade do desenvolvimento do trabalho como atividade vital humana que este trabalho se estrutura, considerando a consciência como objeto de estudo da psicologia, e, portanto, como possibilidade de construir um conhecimento sobre as condições de formação do ser humano no processo educativo. Essa totalidade se constitui com a atividade comunicativa, com a linguagem, com os signos e os processos de significação, com a produção dos sentidos que constituem a subjetividade e culminam com a vivência como unidade do especificamente psicológico.

Este trabalho considera a formação da consciência em relação à afetividade e sob determinadas condições de relacionamento social, especificamente sob as relações de dominação. Portanto, a compreensão que se busca neste trabalho está voltada para a formação afetivo-emocional dos indivíduos no processo educativo sob esta forma de relação social, e que implicações haverá para a formação da consciência nos indivíduos.

Vygotski (1996, p. 198-9) afirma que “[...] *sem o pensamento em conceitos é impossível a consciência do ser humano*” (tradução nossa), e também que essa forma de pensamento marca uma mudança na forma da experiência humana em sua relação com o mundo, passa do nível da vivência ao nível do conhecimento.

Observa-se neste, que apesar de haver uma mudança, uma passagem de uma forma de experienciar o mundo - a *vivência* - para uma forma modificada que se dá por meio do conhecimento - a *consciência* -, essa mudança não implica o desaparecimento da vivência como forma constituinte dessa mesma consciência, se não que, a vivência permanece como qualidade da experiência que é determinante da consciência (VYGOTSKI, 2001, p. 24-5).

Assim, o desenvolvimento da consciência e do conhecimento estará sempre enredado pela afetividade como constituinte qualitativo destas formações psíquicas na apropriação do mundo humano. Devemos compreender, portanto, como a afetividade está sempre presente no desenvolvimento psíquico.

Vygotski (1996, p. 281-2; 298; 344) aponta que no recém-nascido existe a possibilidade de uma vida psíquica que, vinculada aos estados mais primitivos e instintivos, está ligada à percepção como sua forma de relação com o mundo. O que equivale dizer que a percepção se configura, nesse estágio de desenvolvimento, como a qualidade da consciência para o psiquismo. Ainda aponta para o afeto – qualidade sensível e significativa - como elo permanente que une todos os processos de desenvolvimento psíquico, desde esta forma primitiva de “consciência” – dada pela possibilidade perceptiva -, até o mais elevado grau de desenvolvimento da personalidade e da consciência no plano social.

Pode-se pensar, desta forma, que o afeto constitui-se no elo entre todos os componentes da vivência, caracterizando-a. Com isso, possibilita a compreensão da consciência como conhecimento emocionalmente constituído, porque há essa qualidade conjuntiva dos elementos constituintes do psiquismo.

É importante lembrar que uma das características básicas da teoria Histórico-Cultural é justamente pensar o homem como totalidade, como unidade indivisível de todos os processos de desenvolvimento. Esta unidade compreende desde os rudimentos mais primários da vida biológica até os níveis mais avançados da vida social. Assim é que na unidade psicológica se encontram a vivência, o afeto e a cognição. Beatón (2005, p. 12-3) sintetiza desta forma esta concepção de unidade:

Vygotski estabelece em *Pensamento e Linguagem*, entre outras coisas, duas idéias básicas: que há uma unidade complexa no psíquico e essa unidade complexa implica em unidade indissolúvel do afetivo e do cognitivo, da comunicação e da atividade e uma unidade da realidade histórica e social com os conteúdos psicológicos humanos, com os significados e ainda que não o explicito, nesta obra, com clareza, os últimos provêm e se formam a partir das vivências. (tradução nossa)

Essa qualidade que o conhecimento adquire e a constituição da consciência em relação à afetividade é de importância fundamental para o processo pedagógico, porque o conhecimento e a consciência que orientarão os indivíduos em suas relações estarão sempre mediados pelo caráter afetivo-emocional de sua constituição, e isso comprometerá a forma como se constituirão as necessidades psicológicas e as motivações ligadas à aprendizagem.

Assim, ao se pensar o desenvolvimento da consciência, desde a sua forma mais primitiva, como manifestação psíquica no recém-nascido, até a sua forma mais desenvolvida demonstrada pelas relações sociais, há que se considerar a qualidade afetiva como elemento formador dessa consciência.

Uma característica importante da consciência é o fato de que nela se desenvolve, com a linguagem, uma qualidade de atribuição de sentido um tanto diferente daquele sentido dado, quando a “consciência” ainda se encontra, predominantemente, caracterizada pelos processos perceptivos formados pelos órgãos sensíveis, que Leontiev (1978, p. 171) denomina “sentido biológico”.

Vygotski (1996, p. 379/380) aponta para o fato de que no recém-nascido a percepção não está constituída de sentido – e com isto ele está se referindo ao sentido semântico dado pelas relações significadas culturalmente -, porque os objetos de uma dada totalidade objetiva são percebidos como uma unidade indiscriminada, ainda não significada socialmente. Então, a criança ainda não atribui significados e a totalidade carece de uma constituição semântica. Em idade prematura, portanto, as vivências não são percebidas significativamente em relação a uma dada situação.

Com isso, aponta-se neste trabalho a compreensão de que a formação e o desenvolvimento da consciência da criança inicia-se com a participação dela na vida social, em uma determinada situação cultural, na qual estão presentes os significados sócio-culturais. Vygotski (1996, p. 282), assim se refere a este momento do desenvolvimento do psiquismo:

Dispomos, portanto, de dois momentos essenciais que caracterizam a peculiaridade da vida psíquica do recém nascido. O primeiro deles se refere à supremacia exclusiva de vivências não diferenciadas, não fracionadas, que representam, por assim dizer, uma fusão de atração, afeto e sensação. O segundo momento caracteriza a psique do recém nascido como algo que não separa sua existência nem suas vivências da percepção das coisas objetivas, que não distingue, todavia, os objetos sociais e físicos. (tradução nossa)

Com o desenvolvimento da percepção e dos processos cognitivos em um mundo de significados socialmente constituídos, as vivências adquirem sentido para o indivíduo por meio de possibilidade de discriminação e de análise, realizadas por meio da *linguagem* constituída por esses significados. Isto possibilita o reconhecimento de suas próprias vivências. Forma-se, assim, uma nova “estrutura de vivências” que permite ao indivíduo compreender o significado de suas próprias vivências e orientar-se conscientemente em relação a elas (VYGOTSKI, 1996, p. 379-80).

Assim, tanto a consciência como as vivências adquirem uma nova qualidade por meio do processo de desenvolvimento. A vivência deixa de se constituir exclusivamente por estados emocionais, afetivos e percepto-sensuais para se constituir com um significado semântico de origem social, como afirma Vygotski (1996, p. 383) : “A vivência possui uma



*orientação bio-social, é algo intermediário, que significa a personalidade com o meio, revela o que significa o momento dado pelo meio para a personalidade”.*

A consciência, por sua vez constituída pelo desenvolvimento da linguagem, pelo desenvolvimento cognitivo, pela possibilidade de efetuar uma discriminação significada dos objetos da realidade e do meio no qual se encontra o indivíduo, constitui-se também com as vivências, não somente como uma relação diretamente reflexa, reativa do organismo em relação aos estímulos ambientais. A consciência, a partir dos significados socialmente constituídos, adquire um caráter reflexivo e tem as próprias vivências como objeto de seu conhecimento. Segundo Vygotski (1996, p. 380):

Aos sete anos, forma-se na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa “estou alegre”, “estou aborrecido”, “estou incomodado”, “sou bom”, “sou mau”; quer dizer, nela surge a orientação consciente de suas próprias vivências. (tradução nossa)

[...]

Igualmente, a criança de três anos descobre suas relações com outras pessoas, assim o de sete descobre o próprio fato de suas vivências. (tradução nossa)

Marx (1977, p. 37), quando teoriza sobre a consciência, sintetiza essa idéia de uma unidade do conhecimento significado e do conhecimento empírico, quando afirma que a consciência representa a própria vida dos homens, em sua concretude e realidade. O que significa compreender a formação da consciência como fenômeno que advém da experiência concreta, na vida real, na totalidade do existir humano.

Ressalta-se aqui, a importância do processo de vida real dos indivíduos como uma totalidade na produção do psiquismo que possibilita a relação do homem com o mundo e com os outros homens. Todas as ações pedagógico-educativas implicarão a formação afetivo-emocional da criança. Assim, produzirão qualidades no conhecimento e na consciência, que constituirão a personalidade dos indivíduos.

Pode-se compreender esse movimento de transformação da consciência pela presença inicial de estados psíquicos rudimentares, da existência de uma consciência que aparece como manifestação afetivo-emocional por meio dos processos sensitivos em uma unidade vivenciada pelo recém-nascido de forma indiscriminada (VYGOTSKI, 1996 p. 281-2); transforma-se em conhecimento significado que vai além dos limites biológicos e abarca a totalidade da vida social humana como autoconsciência. Assim, o movimento de desenvolvimento da consciência continua com o desenvolvimento da percepção. Isto ocorre

na relação existente entre os órgãos sensitivos e a ação direta das propriedades materiais do mundo objetivo com o qual a criança se relaciona (PETROVSKI, 1986, p. 223-232).

Esse processo de desenvolvimento da percepção é caracterizado pela discriminação - pelos órgãos dos sentidos - das propriedades isoladas dos objetos; apresenta como princípio a atividade motora da criança num processo de estudo do mundo objetivo que se dirige para a constituição de imagens adequadas que o representam (PETROVSKI, 1986, p. 228; 234).

Da mesma maneira que nas sensações se expressa uma forma afetivo-emocional da experiência vivenciada pela criança, também a afetividade está presente no processo de desenvolvimento da percepção como componente da consciência da criança neste estágio.

A apresentação do mundo material à criança é realizada pelo adulto e acontece de diferentes formas e se constitui com qualidades objetivas e relacionais. Isso ocorre em uma dada situação. A forma e a situação configuram a qualidade da relação afetivo-emocional no processo de percepção, o que produz uma característica correspondente no objeto, que é afetivamente percebido, de forma que as imagens e representações do mundo objetivo e da relação que a criança tem com esse mundo são construídas afetivamente e, assim, essas imagens e representações formam uma parte do conhecimento e da consciência que se desenvolve na criança em determinada situação. Petrovski (1986, p. 230) apresenta este fato assim: *“Fator de importância que influi no conteúdo da percepção são as condições específicas em que se apresenta o objeto. Muitos casos têm sido descrito, nos quais a percepção do objeto sofreu deformações devido às condições específicas”*. (tradução nossa)

Isso traz reflexões sobre como, no processo pedagógico-educativo, os objetos do conhecimento desse processo se transformarão em instrumentos de relação da criança com o mundo e que estes objetos-instrumento guardam as características afetivas e emocionais da situação e da forma como foram apresentados, constituindo-se como possibilidades e limitações qualitativas que a criança poderá estabelecer com o mundo humano, portanto, na dimensão própria de seu *poder* de relacionamento.

Petrovski (1986, p. 229) aponta a importância dos processos afetivos na constituição da percepção e da consciência. A afetividade nos permite compreender uma característica da constituição da subjetividade neste processo de conhecimento objetivo, ou seja, do desenvolvimento da *apercepção* como a qualidade que representa a totalidade do desenvolvimento psíquico em uma dada situação:

A percepção não depende somente do excitante, depende também do sujeito que percebe. Percebe não somente o olho isolado, não somente o ouvido por conta própria, senão uma pessoa concreta, e em sua percepção, em maior ou menor grau, se deixam ver as particularidades da personalidade daquele que percebe, a sua relação com o percebido, suas necessidades, interesses, paixões, desejos e sentimentos. Denomina-se *apercepção* à dependência da percepção do conteúdo da vida psíquica da pessoa, das características de sua personalidade. (tradução nossa)

Portanto, pode-se compreender como a atividade da criança, que ocorre em um mundo apresentado pelos indivíduos adultos em atividades sociais culturalmente desenvolvidas, vai caracterizar e constituir o desenvolvimento da consciência nos indivíduos. Deve-se compreender a *atividade* como processo, também, de mediação no desenvolvimento psíquico e humano. Assim, o processo de vida real dos homens se encontra caracterizado por suas atividades. É com esse conceito de atividade que se considera neste trabalho as inter-relações entre o desenvolvimento da consciência e da vivência.

Tanto as vivências, quanto a consciência têm, em sua gênese, uma relação direta com os elementos de sua vida real. Isto significa que no início a vivência e o seu constituinte primário - as sensações em uma estrutura que constituem um percepto - estão em uma relação exclusivamente material com a vida real. Com isto, afirma-se neste que a atividade psíquica refere-se, nesse estágio, a processos reativos em função de respostas desenvolvidas ao longo da história filogenética. Tanto é assim que nesse estágio inicial as vivências se confundem com o psíquico – nesse momento a relação psíquica aparece como sensação que o indivíduo tem de uma determinada condição, como experiência única – no plano orgânico, e sua atividade se restringe a reações motoras dirigidas às necessidades determinadas pela organização biológica. Esse é um estágio primário a partir do qual o indivíduo se desenvolve, com sua inserção no plano da vida social (VYGOTSKI, 1996, p. 282-3).

Em um segundo momento, a vivência e a consciência de um indivíduo que já está submetido à atividade com os “outros”, isto é, se encontra em uma determinada relação social, passam a adquirir as qualidades desta relação, e passam a expressar a forma que assumem como elementos de uma nova atividade que é, agora, coletiva e responde não mais às necessidades e interesses exclusivamente individuais, mas também às necessidades criadas pelas relações sociais e dirigidas também a elas.

Assim, a vivência, a consciência e a atividade se desenvolvem em um meio social e expressam as qualidades desse meio e sua forma de relação, expressam as possibilidades e limites que a organização dos meios de produção da vida social impõem como condições ideológicas de pertencimento a determinado grupo social.

Leontiev (1998, p. 68), ao explicar sobre o conceito de atividade, indica esta unidade entre a atividade e a afetividade, portanto, entre as fontes geradoras da consciência no processo vivencial dos indivíduos, no meio social. Assim, ele diz que, além das características essenciais da atividade, como processos de satisfação de necessidades do homem em sua relação com o mundo, afirma que existe um direcionamento dado pela objetividade da atividade que, inclui o *objeto, direção e resultado* da atividade que em seu conjunto governam a atividade em sua integralidade.

Essas três esferas da vida humana estão vinculadas pelos afetos – como elemento conjuntivo por sua qualidade, como dito antes - que o meio social proporciona. Assim, a consciência como conhecimento do mundo não deve se reduzir às informações necessárias para a atividade prática dos sujeitos nas esferas produtivas, políticas ou ético-morais, ou seja, a uma estrita racionalidade; a consciência como objeto de desenvolvimento no processo pedagógico-educacional necessita, na mesma proporção, de uma consideração sobre as qualidades afetivas e emocionais que se apresentam como qualidades do meio e da situação no processo de ensino.

Esta é a concepção contida neste trabalho: há que se considerar que, no processo pedagógico, a educação não se limita à informação técnica necessária ao conhecimento e à consciência. A educação, como processo de formação humana, “educa afetivamente” a consciência que o indivíduo tem de si em sua relação com o mundo, ou seja, imprime uma qualidade afetiva que, sendo elemento de conjunção entre a atividade do indivíduo e os seus constituintes cognitivos, configura-se como elemento orientador, indicando quais são os objetos que no processo de aprendizagem são motivadores e satisfazem, ou não, suas necessidades afetivas, e assim, determinam as possibilidades de relacionamento com objetos do conhecimento.

Vygotski (1996, p. 383) sintetiza esta complexa forma da relação humana em seu processo de desenvolvimento psíquico, indicando esta inextrincável existência entre a vivência e a atividade humana na formação da consciência como uma consciência emocionalmente formada, dizendo que:

[...] A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência. (tradução nossa)

A vivência possui uma orientação bio-social, é algo intermediário entre a personalidade e o meio, que significa a relação da personalidade com o meio, revela o que significa o momento dado do meio para a personalidade. A vivência determina de que modo influi sobre o desenvolvimento da criança um ou outro aspecto do meio. Em todo caso, na doutrina sobre a infância difícil este fato se confirma a cada

passo. Toda análise da criança difícil demonstra que o essencial não é a situação por si mesma em seus índices absolutos, se não o modo como a criança vive esta situação. (tradução nossa)

A desconsideração deste fato produz, invariavelmente, uma forma de relação estritamente orientada pela racionalidade técnica, que orientada aos interesses ideológicos do processo educativo vinculado ao sistema produtivo, reproduz as relações de domínio que engendram estes interesses e, assim, relegam ao acaso a formação afetiva, da personalidade e da consciência.

#### **4. O processo educativo e a consciência crítica**

Como apontado antes, o homem, ao nascer, não traz consigo as características, os modos de ser, as aptidões que são características do ser humano genérico. Os produtos do desenvolvimento humano serão apropriados pelos indivíduos na sua convivência social, portanto, a apropriação que o indivíduo faz do mundo humano, se dá pelos outros seres humanos, é mediada pela comunicação na atividade social e se constitui, desta forma, em processo educativo. Como define Leontiev (1978, p. 320): *“A apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente.”*

Esse processo educativo, como processo de apropriação, ocorre nas relações sociais cotidianas de forma particularizada, e de forma mais sistematizada e organizada nas instituições. Nestas, essa organização e sistematização das atividades são caracterizadas por conteúdos ideológicos que reproduzem a ordem social vigente e perpetuam as relações de poder que a engendram. As instituições, nesse sentido, se transformam em instâncias educativas que reproduzem as formas de relações de dominação que mantêm e legitimam a ordem social (DUARTE, 1993, p. 8-10).

Como consequência da institucionalização do processo educativo, compreende-se que a apropriação dos bens culturais e o conhecimento reproduzido na escola ocorrem mediados por metodologias de ensino que, em princípio, são portadoras de conteúdos filosóficos e ideológicos e, assim, fundamentam teorias sobre o mundo e sobre o homem, possibilitando a construção de uma determinada visão de mundo. Esta, constituída por esses conteúdos, pode se constituir, ou não, como uma construção teórico-crítica sobre as relações humanas, como consciência crítica, ou não, sobre o gênero humano. Como diz Mészáros (1981, p. 44),

Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno.

Todos os produtos do trabalho, materializados ou idealizados, que assumem tanto a forma cultural objetivada na produção material quanto as formas culturais subjetivadas pelos indivíduos e que constituem as formas de comportamento social e psicológico são transmitidos aos indivíduos como sua “herança social”, mediatizados nas práticas sociais educativas (LEONTIEV, 1978, p. 262-8.).

As condições objetivas de vida e educação são decisivas para o desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que é por meio delas que ocorre a assimilação da experiência social que leva à formação das qualidades e capacidades especificamente humanas.

As relações humanas na educação, dessa forma, estão dirigidas a formar na criança o conhecimento e as capacidades, a formar as qualidades morais da personalidade infantil. Isso ocorre com as condições objetivas nas quais a educação e o ensino devem estar adequados, em correspondência ao estágio de desenvolvimento da criança (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 230).

A educação é um processo por meio do qual os homens garantem a produção e reprodução do ser humano e, também, a reprodução da sociedade. Essa produção/reprodução não é imediata, espontânea, natural ou individual, porém, mediatizada pelas relações. É historicamente determinada pelas condições nas quais os indivíduos se encontram e, nas quais, eles as criam; como diz Vygotski (2000, p.84-88), sobre a base da transformação da história humana, os homens criam *ativamente* as circunstâncias que os produzem (MARX, 1977, p. 56; MÉSZÁROS, 2005, p. 44; LEONTIEV, 1978, p. 65).

Dessa forma, o processo educativo não representa um processo de transmissão direta e unidirecional das qualidades e capacidades humanas, ao contrário, ocorre um processo de criação e auto-criação do indivíduo nesse processo.

Pode-se perceber o quanto, no processo educativo, no processo de formação das características humanas - as capacidades desenvolvidas nos indivíduos por meio dos objetos estão vinculadas a um modo de ser inerentes às relações objetivas historicamente constituídas, e como isso caracterizará um modo de ser que reproduz os modos historicamente formados. Deve-se considerar que isso ocorre conjuntamente com o caráter ativo e participativo do indivíduo na construção de sua personalidade. Vygotski (2000, p. 88-9) chama a atenção para

esta qualidade da constituição humana que aparece na conduta dos indivíduos, característica que reúne ao mesmo tempo e em um mesmo indivíduo a *atividade* e a *passividade*.

Assim, os indivíduos, na relação com os objetos, instrumentos e idéias entre outras coisas, se apropriam da função e do modo de uso, do fim a que se destina o uso, a que interesses estão vinculados a existência desses objetos. Esses dados estão presentes nos próprios objetos, instrumentos e idéias como materialização das ações humanas. Essas características dos objetos se tornam partes características do próprio “ser” dos indivíduos. Também, estas características manifestam-se nas ações dos indivíduos – consciente ou não conscientemente - e correspondem ao lugar ocupado por ele na vida social.

A prática social educativa - uma ação intencional voltada para que indivíduos aprendam determinadas formas de comportamento em relação aos objetos, à produção ou formas de ser e de agir em sociedade -, é uma prática necessariamente mediatizada, ou seja, é necessário, para que tal prática se constitua, uma mediação de outros homens por meio de instrumentos (VYGOTSKI, 2000, p. 148).

Na relação socialmente mediatizada, tanto na forma espontânea quanto na forma intencional, a atividade do sujeito leva a uma internalização das funções psíquicas que são experienciadas socialmente em diferentes situações e momentos. A internalização é, pois, um processo psicológico por meio do qual o homem se apropria dos produtos culturais para seu desenvolvimento, sendo que a posição que o indivíduo ocupa nas relações sociais caracteriza a forma e conteúdo desse processo de internalização que é experienciado (BEATÓN, 2005, p. 245).

Nas relações sociais determinadas pelos interesses de classe, a internalização ocorrerá marcada pelas características próprias dessas relações e dirigidas para a reprodução desses interesses, os quais nem sempre estão voltados ao pleno desenvolvimento humano para a maioria dos indivíduos da sociedade (MÉSZÁROS, 2005, p.51-53).

A existência de uma intencionalidade ativa dos adultos na formação da criança, ou seja, que os adultos realizem ações em suas atividade que são marcadamente intencionalizadas para um determinado fim no processo de educação, não implica a passividade da criança em relação a essa sua formação. O caráter ativo é parte das qualidades inerentes da passagem no homem de espécie a gênero humano, o que é indicado, no processo de internalização, por aquelas transformações individuais da objetividade vivenciada pelo indivíduo (BEATÓN, 2005, p. 245). O caráter ativo é parte da possibilidade auto-criadora na

formação da auto-consciência das determinações da vida do homem, por meio do trabalho (BOZHÓVICH, 1987, p.252).

Assim, quanto ao desenvolvimento ontogenético do indivíduo, no processo de desenvolvimento da criança e de sua personalidade, durante esse processo ela deverá mudar a forma reativa de sua relação com o meio, momento em que também se altera a “estrutura sistêmica” de produção da consciência. Bozhóvich (1987, p. 252) explica que:

Como traço fundamental deste desenvolvimento assinalamos o surgimento, no homem, da capacidade de se comportar independentemente das circunstâncias que atuam sobre ele de forma imediata (e inclusive contra elas), guiando-se por objetivos próprios, conscientemente planejados. O surgimento de tal capacidade condiciona o caráter ativo, e não reativo, do comportamento do homem e o faz não o escravo das circunstâncias, senão o dono delas e de si mesmo. (tradução nossa)

No entanto, apesar de o homem ter consciência de estar em uma determinada atividade, isso não garante que tenha consciência plena das determinações sociais, historicamente constituídas, para as suas ações. A consciência desse sujeito pode ser uma consciência alienada de sua própria constituição (MARX, 1977, p. 36-7).

Essa condição de alienação da consciência caracteriza, de forma geral na sociedade de classes e na forma como nessa sociedade se dá a divisão social do trabalho, o lugar, a posição em que se encontram os indivíduos, restringidas que se tornam as suas possibilidades de desenvolvimento (MÉSZÁROS, 2005, p. 43-4; MARKUS, 1974, p. 35).

Nesse sentido, o processo educativo na sociedade de classes tem se prestado para a efetivação nos indivíduos de uma determinada consciência que os *posiciona* em relação à vida em sociedade, de uma forma que a partir desta posição o sujeito estabelece relações limitadas às possibilidades de realização de sua autoconsciência. Esta, como explica Heller (1991, p. 56), poderia fazê-los superar a espontaneidade da consciência de si como particularidade unilateralmente desenvolvida, ingênua e alienada. Assim Heller afirma sobre a autoconsciência:

[...] somente o indivíduo tem consciência de si, tem auto-consciência: quer dizer, a autoconsciência é a consciência do eu mediada pela consciência da genericidade. Quem é autoconsciente não se identifica espontaneamente consigo mesmo, senão que se mantém à distância de si mesmo. O indivíduo se conhece a si e a suas circunstâncias. Sabe, ou ao menos quisera saber, quais de suas faculdades em seu desenvolvimento estão mais em acordo com a genericidade, com o desenvolvimento genérico, quais têm “mais valor”. (tradução nossa)

São as atividades com fins educativos que determinam as possibilidades de apropriação, por meio do processo de internalização, daquelas formas historicamente



constituídas e necessárias para que a criança possa dominar os procedimentos antes de realizá-los de maneira autônoma.

A intencionalidade na constituição das atividades, a intencionalidade na seleção de seus conteúdos objetivos e ideacionais no processo educativo, indicará as possibilidades para que o *caráter ativo* nos indivíduos se manifeste e desenvolva, de forma plena ou não, na constituição da autoconsciência e da autonomia.

Portanto, devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nas relações sociais (LEONTIEV, 1978, p.89). (tradução nossa)

As atividades com fins educativos são as bases para uma mudança na “posição vital” da criança, na mudança do lugar que ela ocupa na sociedade; elas determinam as novas possibilidades de estabelecimento de inter-relações com os outros indivíduos. Essas possibilidades de novas formas de inter-relações adquirem o sentido educacional, não no sentido restrito da aprendizagem instrumental, senão que se referem à correspondente organização geral da vida e da atividade da criança (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 238).

Portanto, quando aqui se fala de desenvolvimento humano, pensa-se justamente neste processo de desenvolvimento do psiquismo que caracteriza o “ser” humano, percebendo este como movimento entre a atividade social e a atividade mental. Compreende-se que o desenvolvimento psíquico reflete o desenvolvimento da atividade social e individual, e se nos apresenta como desenvolvimento constante da consciência como sua forma mais extensa de manifestação (PETROVSKI, 1986, p. 43). Como afirma Davidov (1988, p. 12), “*O desenvolvimento psíquico do homem é, antes de tudo, o processo de formação de sua atividade, de sua consciência e, claro, de todos os processos psíquicos (processos cognoscitivos, emoções, etc.) que a ‘servem’*”. (tradução nossa)

## **5. Processo de significação, atividade comunicativa e linguagem**

Assim, no processo de desenvolvimento humano por meio da utilização de instrumentos e na forma mediatizada outra característica desse desenvolvimento apresenta –se como de fundamental importância. Toda essa relação do homem com o mundo ocorre por meio de uma significação da experiência vivenciada coletivamente pelos indivíduos.

Na atividade produtiva por meio do trabalho, os homens, relacionando-se com o mundo, criam e utilizam *marcas* objetivas que se transformam em “estímulos artificiais”, com

os quais operam suas ações, na qualidade de “meios auxiliares”. Essa é a forma pela qual, no processo produtivo, surge a atividade comunicativa e com ela o desenvolvimento da linguagem se torna possível (VYGOTSKI, 1983, p. 83-91).

A criação do signo como instrumento da linguagem e do pensamento, diferencia o comportamento humano do animal, demonstrando que existe uma nova qualidade na conduta humana que lhe permite ser autor e controlador de sua própria atividade. Este fato evidencia no comportamento humano o caráter ativo, ao contrário de exclusivamente reativo em sua atividade. Vygotski (1983, p. 82-3) define os signos em sua forma e função quando explicita que:

[...] A criação e o emprego de estímulos artificiais em qualidade de meios auxiliares para dominar as reações próprias precisamente é a base daquela nova forma de determinar o comportamento que diferencia a conduta superior da elementar e cremos que a existência simultânea do estímulos *dados* e os *criados* é o traço distintivo da psicologia humana. (tradução nossa)

Chamamos signos aos estímulos-meio artificiais introduzidos pelos homens na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação; [...]. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – a própria ou a alheia – é um signo. (tradução nossa)

Em decorrência desta definição pode-se compreender o lugar que os signos desempenham no processo de formação do psiquismo. Pode-se alcançar a compreensão da relação que estabelece o signo como marca externa no processo comunicativo, assim, ao ser internalizado torna-se elemento mediador instrumental da atividade intelectual. A esse processo de transformação dos signos externos – que orientam as ações em dada atividade e de forma instrumental – em internos, cuja função instrumental orienta as ações mentais, Vygotski (1983, p. 84-91) chama de *significação*.

Compreende-se aqui que a *significação* se apresenta como uma qualidade subjetiva de processos objetivos que se dão nas atividades humanas. As qualidades dos processos objetivos são internalizadas com a forma das inter-relações sistêmicas, que são mediatizadas pelos signos e no plano intelectual se transformam em sistemas funcionais psicológicos, se transformam em relações intra-psicológicas (VYGOTSKI, 1983, p. 150).

Vygotski apresenta a linguagem como um dos principais sistemas funcionais de signos que cumpre o papel mediador da atividade psicológica. O que é, também, uma das principais características dessa teoria. Esclarece que, na gênese desta função da linguagem, ocorre que as expressões, ou reações vocais da criança, em princípio são expressões emocionais causadas por desequilíbrios em sua relação com o meio. A reação vocal se

apresenta, assim, como emocional. Em seguida essas reações vocais adquirem um novo sentido pelo fato de que em contato social se condicionam a determinadas relações, nas quais acontece uma reação vocal dos indivíduos em seu *em torno* e, com isso, há um processo associativo destas manifestações. As reações vocais da criança se transformam, neste caso, em sua linguagem, em seu instrumento de comunicação social, ainda que em sua forma mais elementar (VYGOTSKI, 1983, p. 171).

No entanto, para se pensar a linguagem como sistema funcional da atividade intelectual, essa linguagem inicial da criança, constituída pela qualidade instrumental de contato social, não abarca a totalidade do desenvolvimento da linguagem. A linguagem, que no princípio se desenvolve por meio desse contato social, deverá, em um próximo momento utilizar os signos socialmente desenvolvidos, como instrumentos em uma relação com o pensamento. De forma que, o pensamento que também se desenvolve por outras relações, unindo-se à linguagem – de forma dialética, na qual ambos adquirem uma nova qualidade, como dito antes – possibilita à criança utilizar a linguagem como forma de orientação de sua conduta, como linguagem interior (VYGOTSKI, 1983, p. 172-4).

Com este processo de desenvolvimento da linguagem como exemplo do desenvolvimento de funções psíquicas, chega-se a uma das principais características dessa fundamentação teórica, a que explicita, de forma geral, como se dá o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Este exemplo fornece, em geral, as características do processo de formação das funções psíquicas superiores, porque, ocorre, em primeiro lugar, como prática social, em atividades culturalmente caracterizadas; em segundo, interpõe instrumentalmente o signo como elemento mediador; e terceiro, porque demonstra o processo de formação das funções psíquicas como um movimento de transformação da atividade exterior em atividade interior. Vygotski (1983, p. 150) apresenta assim esta concepção que ele chama de “*lei genética geral do desenvolvimento cultural*”:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre os homens como categoria intersíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica. (tradução nossa)

Portanto, esta lei geral do desenvolvimento apresenta o processo de passagem, desde a atividade externa para a atividade interna, como atividade intelectual.

Vygotski apresenta uma outra característica que possibilita compreender como esta lei geral do desenvolvimento vai muito além de uma possível interpretação mecanicista do desenvolvimento, como simples transposição da estrutura da atividade externa para o interior dos indivíduos. É necessário compreender esta passagem do exterior e suas transformações pela participação ativa do próprio indivíduo e a que condições objetivas estão vinculadas.

Aquilo que denominamos de *caráter ativo* - que no plano psíquico aparece como uma vivência -, sintetiza subjetivamente a complexidade da experiência vivenciada individual e coletivamente.

Vygotski aponta para a concepção de “*vivência*” como a unidade que permite compreender os processos exteriores e os interiores em uma conjugação com a atividade do indivíduo, em uma conjugação com a sua participação no processo construtivo tanto das formas externas quanto das internas (BEATÓN, 2005, p. 224). A vivência integra a totalidade das relações que, em si, sintetizam as múltiplas determinações de formação da personalidade. Por meio da *vivência*, de sua manifestação, é possível compreender as mudanças nas funções psíquicas e suas transformações dadas pela atividade social e compreender também as mudanças na atribuição de sentido da relação que o indivíduo estabelece com o seu mundo, e como esse mundo muda em sua representação, o seu significado (BEATÓN, 2005, p. 224). A vivência nos permite conhecer como o indivíduo vê o mundo e sua relação com este, permite conhecer que lugar ocupa nas relações e o significado que para ele tem em si mesmo, ou seja, a sua representação de “eu” como totalidade vivida e experienciada (BEATÓN, 2005, p. 224).

Assim, considerando o processo de transformação da realidade objetiva em realidade subjetiva, ou seja, da internalização da estrutura e das funções da atividade exterior para a interior, pode-se pensar que a vivência do indivíduo estabelecida com o meio caracterizará a forma e a qualidade que assumem internamente as funções psíquicas em processo de desenvolvimento. Vygotski (1996, p. 383) expõe desta forma esse momento da constituição do indivíduo:

Vemos, pois, que na vivência se reflete, por uma parte, o meio em sua relação comigo e o modo em que vivo e, por outro lado, se põe de manifesto as peculiaridades do desenvolvimento de meu próprio “eu”. Em minha vivência se manifestam em que medidas participam todas as minhas propriedades que se formaram ao longo de meu desenvolvimento em um dado momento. (tradução nossa)

Mais adiante, nesta mesma obra, Vygotski (1996, p. 383) afirma essa posição que o sujeito ocupa no processo construtivo de sua subjetividade, porque esse indivíduo é

constituente e ocupa um determinado lugar nas relações que produzem o meio no qual se encontra. Assim, as vivências orientam o comportamento do indivíduo em relação a esse meio, constituindo-se o indivíduo, dessa forma, em agente sobre as condições do meio que podem ser transformadoras sobre sua própria experiência. Vygotski apresenta assim essa consideração: *“A criança é uma parte da situação social, sua relação com o em torno e a relação deste com ele se realiza por meio da vivência e a atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança”*.

## **6. Afetividade e Zona de Desenvolvimento Próximo**

Faz-se necessário um conceito sobre o desenvolvimento no qual a vivência, a consciência e a atividade possam ser compreendidas em sua interdeterminação complexa dada pelo meio social e cultural. Uma forma para essa compreensão ocorre por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo, elaborado por Vygotski.

Segundo Beatón (2005, p. 229), o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo sintetiza e explica, de forma unitária, o desenvolvimento psíquico, representando a dinâmica entre os diversos componentes do desenvolvimento humano em sua complexidade, o que inclui compreender tanto os aspectos estritamente psicogênicos quanto os sociogênicos em sua integralidade. Mais adiante, Beatón (2005, p. 237) também enfatiza que:

Esta idéia acerca da interdeterminação do afetivo e o cognitivo, implícito na noção e conceito de vivência e ela como elemento complexo e unidade básica do psicológico, é uma explicação essencial para compreender a operacionalização geral do desenvolvimento e formação psicológica e a dinâmica da ZDP. (tradução nossa)

Com o conceito de ZDP é possível compreender a integração entre os desenvolvimentos afetivos, cognitivos e da atividade do indivíduo – tanto a sua participação na vida social prática quanto sua atividade intelectual expressa em suas ações.

Por este conceito percebe-se como os indivíduos inseridos em atividades sociais, nas quais se observa um processo educativo e de aprendizagens, necessitam de uma determinada condição contextual e de um determinado tempo para a aprendizagem e formação de novas estruturas psíquicas que configurem o desenvolvimento.

Esse caráter processual e sistêmico do processo de desenvolvimento ocorre na ZDP, de forma que os indivíduos, sendo autônomos para determinadas capacidades já desenvolvidas, apropriam-se de novas capacidades humanas, que neles estão em processo de

desenvolvimento e para isso precisam da ajuda do “outro”, em uma relação de mediação, para que possam proceder de forma independente.

Assim, a ZDP se apresenta como um espaço de mediação. Compreende-se esta mediação não como uma propriedade inerente a objetos e indivíduos, mas como um conjunto de relações que ligam uma multiplicidade de fatores numa complexa rede de interdeterminações, que, como vistas neste trabalho, promovem o desenvolvimento da atividade, do processo cognitivo e da consciência.

Porém, as ações dos indivíduos envolvidos no processo de mediação que ocorrem na ZDP não são sempre e necessariamente produtivas no sentido do desenvolvimento humano, nem quanto à sua quantidade nem quanto à sua qualidade.

Para o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, na ZDP e pela mediação, é necessária a existência de uma rica e suficiente estimulação, coerente com os objetivos a que se dirige determinada atividade educativa. Porém, a riqueza a que se refere a necessidade sócio-educativa não se refere somente a conteúdos cognitivos, à formação de capacidades intelectuais. A riqueza das relações educativas se encontra na qualidade das relações afetivas. Beatón (2005, p. 237) exemplifica, tomando como referência uma experiência concreta de sua atividade de pesquisa, a importância desta relação para a formação dos indivíduos:

O que move e estimula, o que mediatiza a dinâmica da ZDP é o emocional e o afetivo. É tão assim que em estudos feitos com crianças em idade pré-escolar, podemos constatar que a ZDP se altera, se faz mais efetiva ou menos efetiva, em dependência das relações afetivas adequadas ou inadequadas às que está acostumada a criança e a atitude que isto cria, através da realização da nova tarefa e o lugar que o menino ou a menina em desenvolvimento outorga ao “OUTRO”. (tradução nossa; grifo do autor)

O que interessou neste trabalho em relação à ZDP não foi tanto uma exploração teórica sobre seus processos e desenvolvimento, porém, a importância do desenvolvimento afetivo em relação ao desenvolvimento das capacidades psíquicas e da consciência dos indivíduos sujeitos ao processo educativo.

O desenvolvimento afetivo pode ser compreendido como um processo que se inicia nas condições primitivas estruturais e instintivamente impulsoras do comportamento que reflete alguma necessidade básica, biológica. Nesse momento inicial, o afeto representa a qualidade da estrutura das funções sensoriais e motoras e liga essas funções com a atividade perceptiva para a satisfação das necessidades biológicas (VYGOTSKI, 2001, p. 297).

Esse afeto primitivo, como qualidade instintiva, predomina nas reações da criança no momento inicial de sua vida. Como apresenta Vygotski (1996, p. 282), “*na percepção inicial do recém-nascido todas as impressões exteriores estão indissoluvelmente unidas com o afeto que lhes matiza ou o tom sensitivo da percepção.*” (tradução nossa)

Com o desenvolvimento social da criança, o afeto passa a representar a qualidade das relações externas com objetos e situações sociais, resultantes do processo perceptivo matizado, também, pela qualidade sensitiva das estruturas materiais objetivas. Vygotski (1996, p. 342) afirma que o afeto participa no desenvolvimento psíquico como fator essencial, modificando-se com as etapas de desenvolvimento e formação da personalidade, que, como se sabe, são caracterizadas pelas condições sociais de desenvolvimento cultural. Assim, Vygotski (1996, p. 299) apresenta uma importante consideração sobre o afeto, afirmando que:

Os impulsos afetivos são o acompanhante permanente de cada etapa nova no desenvolvimento da criança, desde a inferior até a mais superior. Cabe dizer que o afeto inicia o processo do desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade e encerra esse processo, culminando assim, todo o desenvolvimento da personalidade. Não é casual, portanto, que as funções afetivas estejam em relação direta tanto com os centros subcorticais mais antigos, que são os primeiros a se desenvolver e encontram-se na base do cérebro, como com as formações cerebrais mais novas e especificamente humanas - lóbulos frontais -, que são os últimos a se configurar. Neste fato encontra-se a expressão anatômica daquela circunstância que o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico. (tradução nossa)

Há, portanto, um desenvolvimento social do afeto que acompanha o desenvolvimento das funções psíquicas e imprime, nestas, as qualidades das relações que as engendram. Vygotski (2001, p. 24-25), ao discutir sobre as relações entre pensamento e linguagem e os outros aspectos da consciência, aponta para as conexões entre o intelecto e o afeto como a primeira questão a ser considerada. E em sua análise explica que há “*um sistema semântico dinâmico, representado pela **unidade dos processos afetivos e intelectuais.***” Afirma, ainda, que isso mostra como “*qualquer idéia encerra, transformada, a atitude afetiva do indivíduo para com a realidade representada nessa idéia.*” (tradução nossa)

Pode-se, assim, pensar que o desenvolvimento humano está fundamentalmente determinado pelas condições afetivas, mas a criança, estando em relação social, sempre haverá para ela alguma forma de desenvolvimento que pode não ser positivo em relação à afetividade. A positividade do desenvolvimento necessita de formas de organização das relações educativas adequadas e o lugar que a criança ocupa nessas relações deve ser pleno das condições afetivas como fonte de desenvolvimento, da cognição e da consciência, e de todas as outras capacidades humanas necessárias ao seu desenvolvimento.

Deve-se considerar, ainda, que o desenvolvimento na ZDP ocorre em colaboração com o *outro*; que esta relação é afetivamente caracterizada pelos modos como o *outro* se apresenta na relação e, portanto, este modo de se apresentar determina o envolvimento afetivo da criança com a atividade e, assim, torna mais complexa as possibilidades de aprendizagem dadas por esta vivência em relação à percepção e à compreensão dos objetos do processo de ensino.

## **7. Indivíduo, grupo e processo de constituição do poder**

O desenvolvimento do indivíduo ocorre nas relações grupais e práticas sociais, que são mediadoras do processo de aprendizagem, e no qual há uma apropriação e objetivação pelo indivíduo, do produto genérico humano. Com isso se caracterizam, também, as relações que o indivíduo tem com o grupo social do qual faz parte, relações que são permeadas pela construção ideológica e pelas relações de poder (LANE, 1994, p. 78-9).

Portanto, para se compreender os indivíduos em sua particularidade é necessário compreender o homem como totalidade, como gênero, e as relações que os indivíduos mantêm com essa totalidade no processo de seu desenvolvimento.

Considerando o gênero humano, compreende-se que no homem não se encontram características humanas inatas. O homem necessita, além das relações materiais que garantam a sua vida biológica, de relações grupais que garantam, da mesma forma, o seu desenvolvimento humano genérico, necessita de um processo que leve ao desenvolvimento das possibilidades de se constituir como ser humano. Essas relações ocorrem na forma historicamente organizada dos meios de produção da vida material e não material, na forma, também, da construção de significados e sentidos como processo educativo (VYGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 1978).

Este processo educativo ocorre como forma universal de desenvolvimento humano e é caracterizado, de forma geral na sociedade, pelos grupos dos quais os homens fazem parte. Assim, para a compreender os homens, a compreensão das relações grupais é fundamental.

O grupo, do ponto de vista da psicologia, mostra-se como unidade de análise fundamental para a compreensão das relações entre os indivíduos, para a compreensão dos processos que engendram a construção cultural e histórica de forma dialética. No grupo se compreende o indivíduo como produtor e produto de suas ações.



Nesse sentido, passamos a compreender o grupo não como fenômeno independente da ação dos homens, mas como processo de humanização organizada pelos indivíduos; processo que se dá na relação objetividade/subjetividade da vida humana. O homem passa a ser compreendido como síntese de um complexo de relações que o caracterizarão como indivíduo, portador de características concretas das condições objetivas na qual se desenvolve. Como esclarece Lane (1994, p. 78), pode-se conhecer as relações grupais assim:

[...] o grupo não é mais considerado como dicotômico em relação ao indivíduo (indivíduo sozinho x indivíduo em grupo), mas sim como condição necessária para conhecer as determinações sociais que agem sobre o indivíduo, bem como a sua ação como sujeito histórico, partindo do pressuposto que toda ação transformadora da sociedade só pode ocorrer quando os indivíduos se agrupam.

Considerando a relação que existe entre o *grupo* e o processo de humanização, compreende-se que, para essa organização é fundamental que as relações se dêem por meio da construção de normas e regulamentos das atividades grupais, de forma que, nas atividades, as ações estejam direcionadas não só para a satisfação das necessidades individuais, mas também para os objetivos e finalidades para o qual o grupo se constitui. Como explica Martín-Baró (1989, p. 14): “*Condição essencial para que exista uma sociedade é que se dê uma coordenação mínima entre as ações das pessoas e grupos que a compõem. Co-ordenação significa precisamente uma forma de ordem[...]*”. (tradução nossa)

Da mesma forma, pode-se pensar que a constituição de uma ordenação das relações grupais está em uma relação direta com a orientação e controle da atividade individual, e que essa atividade está dirigida a um determinado objetivo grupal. Isto define o lugar que cada indivíduo ocupa em determinado momento da atividade grupal e social, e também qual a sua função e a que objetivação se dirige a sua atividade. Portanto, pode-se dizer que a ordenação conduz a uma determinada forma de ser do indivíduo. Este adquire as qualidades dessa forma organizadora de sua atividade e, assim, torna-se um produto de sua própria atividade.

A constituição de uma ordem normativa das relações se apresenta, portanto, como um elemento mediador da objetivação humana, e da mesma forma como – afirma Heller (1977, p. 228) – um “sistema de referência” para as ações individuais que se desenvolverão nas atividades. Dessa forma podemos considerar que a atividade humana ocorre no grupo como forma de relacionamento do indivíduo caracterizada pela consecução de objetivos individuais e grupais. Essa atividade satisfaz necessidades humanas de manutenção e

desenvolvimento motivadas pelas práticas sociais e se submete à coordenação dada por uma ordem estabelecida.

Esse processo de organização e controle da atividade coletiva ocorre por meio da comunicação, que é uma atividade fundamental para a ocorrência da própria coletividade e para o processo de apropriação dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade (LEONTIEV, 1978, p. 170).

Nessa atividade comunicativa ocorre, conseqüentemente, o desenvolvimento da linguagem e das formações simbólicas como instrumentos para o pensamento que orienta a atividade dos indivíduos. Assim, com a linguagem e as formações simbólicas (THOMPSON, 1995, p. 185-6) há a constituição de um sistema de orientação e controle das atividades externa e interna que aparecem com a atividade coletiva, sendo também um sistema de organização das idéias que nos indivíduos reflete a realidade da qual fazem parte.

O estabelecimento de uma ordem de controle é caracterizado por meio da construção da *ideologia* como sistema de representação do real que envolve as relações sociais, suas práticas e atividades. Essas atividades controladas pela ideologia atendem interesses de grupos ou indivíduos e são cristalizadas sob a forma de relações de poder nas instituições.

A ideologia, segundo Thompson (1995, p. 76), refere-se aos modos pelos quais, nos processos comunicativos, os sentidos que ocorrem por meio dos significados estão direcionados para a manutenção de formas de relações “*sistematicamente assimétricas*” que se referem às relações de poder e, no caso de uma assimetria sistemática do “poder”, caracteriza-se como poder de *dominação*.

Referindo-se às diversas formas de se compreender e conceitualizar ideologia, Montero (1995, p. 84) lembra o quão importante se faz uma consideração sobre ideologia como participante na construção do psiquismo dos indivíduos, da sua influência sobre o comportamento e afetos, dizendo que também se pode pensar:

A ideologia como um construto geral, integrador de outros construtos, levando à formação de sistemas cognoscitivos nas pessoas e nos grupos. Neste sentido, a ideologia constituir-se-ia no nível mais abrangente de um sistema que inculca formas de representação, estereótipos, julgamentos, opiniões, crenças, atitudes e valores, que apresentariam influências sobre os aspectos afetivos do comportamento.

É pelo processo comunicativo que se transmite aos outros os sentimentos, as necessidades, vontades, desejos e fundamentalmente as idéias; a idéia como representação imediata da realidade concreta; a idéia como elaboração intelectual ou maneira particularizada

de ver as coisas; a idéia como “ideologia”, ou seja, como um conjunto de idéias que se relacionam na construção de formas simbólicas que possuem, *a priori*, uma intencionalidade, e desta forma, pela construção simbólica, a intencionalidade se mostra como expressão fenomênica de um “poder” (THOMPSON, 1995, p. 76).

Neste trabalho compreende-se *poder* sob uma concepção além de uma possível consideração do poder somente como uma forma de domínio político, compreende-se como uma forma de domínio sobre o outro em determinadas atividades e segundo a posse diferenciada de recursos materiais que permite se impor a outro.

O poder não é uma ‘coisa’ ou um ente, não possui forma própria ou materialidade independente das ações humanas. Existe na natureza como potência inerente ao próprio movimento de formação e transformação dos fenômenos naturais. No entanto, o poder humano é próprio das relações engendradas pelo ser humano, circula entre os homens e o mundo material e adquire as formas que os próprios homens lhe emprestam ao agir sobre o mundo material e social, trabalhando.

Ainda que o poder não seja algo como um ente real, os homens, ainda assim, adquirem poder. O poder humano, produto da relação humana, substancializa-se na forma de instrumentos. Tudo que se interpõe entre o homem e suas relações na consecução de atividades são instrumentos. Por exemplo, a linguagem, as idéias, o pensamento, as ferramentas, etc. O homem, ao adquiri-los e compreender seu uso, passa a possuir o poder de realização cristalizado neles – nos instrumentos.

Segundo Thompson (1995, p. 79), também se compreende poder como a capacidade que um indivíduo tem para realizar atividades para a produção de sua existência, para a satisfação de suas necessidades e desejos.

Esse *poder* como capacidade de realização se expressa por meio das potencialidades socialmente constituídas com a atividade humana, desenvolvidas pelo trabalho. Estas capacidades se constituem pelas relações sociais e são possibilitadas, por exemplo, pelo ensino no processo educativo e pela posição que o indivíduo ocupa no contexto social, configurando-se como um *poder* que lhe permite estabelecer relações com outros indivíduos.

A partir do momento em que as relações de poder se caracterizam como “*sistematicamente assimétricas*” (THOMPSON, 1995, p. 80), ou seja, que os indivíduos participam desigualmente em relação ao poder historicamente constituído -, estas relações se

caracterizam como relações de dominação. Isso se dá nas práticas sociais do mundo do trabalho, na instrução, na construção de conhecimento etc.

A dominação aparece limitando ou direcionando o poder de realização dos indivíduos; limitando a constituição daquelas capacidades necessárias para o exercício do poder individual de realização que confere aos indivíduos a liberdade.

A dominação, assim compreendida, caracteriza-se pela “*expropriação do poder ou parte do poder*” de um indivíduo ou organização, pela ação de um outro agente, com a finalidade de manutenção de um modo de relações que privilegia e estabiliza a condição existente de um agente sobre outro (THOMPSON, 1995, p. 79-80).

Em consequência dessa forma historicamente desenvolvida da cultura humana, as relações que estruturam as organizações na nossa civilização são caracterizadas predominantemente por relações de “poder de dominação”, ou seja, predomina a capacidade de exercer atividades onde o poder de um agente expropria, controla ou direciona o poder de outro agente na realização de suas atividades.

Essas relações de dominação se instrumentalizam por meio de normas instituídas, que fundamentam a criação das instituições sociais, regulam o dinamismo das organizações e determinam, em parte, as atividades individuais. A atividade que deveria ser a expressão do *poder* de realização individual e grupal passa a ser a expressão das relações de dominação por meio de sua normatização.

Um dos meios de exercer “poder de dominação” também ocorre pela *construção simbólica ideologizada*, que é transmitida no processo comunicativo – por meio da linguagem como seu principal mediador -, a construção simbólica é interiorizada pelos indivíduos e processada subjetivamente como apropriação de conceitos e idéias.

Por meio da forma contextualizada da apropriação das construções simbólicas, produzem-se os sentidos pessoais que direcionam as ações dos indivíduos nas atividades das quais fazem parte (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 2001).

Considerando o que foi exposto até aqui, pode-se perceber o quanto é importante para o desenvolvimento do indivíduo a sua participação ativa na história em processo, que representa tanto a sua vida particular quanto o gênero humano.

Todas as qualidades humanas que aparecem no indivíduo como propriedades da sua consciência e expressam, na interação social, sua forma de ser particular, são as sínteses

desse movimento vivo de múltiplas determinações, cuja base é a organização social produtiva. Então, deve-se pensar na atividade educativa inserida nesse processo produtivo e como está vinculada a essa forma de organização dos interesses de classe, para se poder avaliar que qualidades humanas se formam nos indivíduos sujeitos a esse processo.

Foi possível compreender como a educação é um meio de garantir a reprodução da sociedade e suas formas de organização. Nessa reprodução, porém, o indivíduo não garante o seu melhor e possível desenvolvimento humano. Ao contrário, ele forma, nesse processo, uma consciência da realidade deformada pela alienação, uma consciência que não é autônoma para a orientação e controle das suas relações, antes, submete-se ao controle dos interesses ideológicos pela inadequação e desenvolvimento *unilateral* de suas capacidades psíquicas, o indivíduo não desenvolve outras capacidades que lhe permitiriam uma análise crítica, histórica de suas condições particulares.

O conhecimento produzido sob relações de dominação se constitui afetivamente pelas vivências particulares que cada um experimenta e, com isso, a orientação possível dada pelo conhecimento fica restringida pela qualidade afetiva e emocional produzida nessas relações. Assim, não só o conhecimento do mundo, dos objetos, das relações sociais, mas o auto-conhecimento, o auto-conceito, a consciência que o indivíduo adquire de si em relação ao mundo ficam comprometidas com essas relações. Neste trabalho, pretende-se enfatizar como conseqüência, que as funções psíquicas superiores assim desenvolvidas assumem as características da dominação e se apresentam parcialmente desenvolvidas nessas relações. Tais funções, ao contrário de se constituírem em instrumentos para o desenvolvimento, apresentam-se como limitantes das possibilidades de estabelecer relações com o mundo.

A dominação, como forma predominante das relações sociais, como forma que caracteriza o desenvolvimento do gênero humano, na nossa sociedade, produz, então, determinadas esferas de relações, lugares dos quais os indivíduos podem participar na vida social e pelos quais podem se considerar, lugares que ocupam como seres conscientes nas relações com os outros e consigo mesmos, nos quais podem se localizar psicologicamente.

## CAP. III

### DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO

Neste capítulo pretende-se demonstrar os lugares ocupados pela criança nas relações sociais, apontando para instâncias presentes no desenvolvimento da criança, as que, também, caracterizam, de forma geral, as relações sociais que contribuem para a formação individual.

Em relação a esses lugares, considera-se: o *primeiro*, como um lugar objetivo que representa uma posição ocupada pelos indivíduos na organização do processo produtivo da vida material, ou seja, um lugar no mundo prático da atividade material dirigida à produção da sociedade; o *segundo*, como um lugar criado pelo processo de subjetivação das condições objetivas, que representa um espaço ocupado pelo sujeito no mundo psíquico gerado pela consciência e que está dirigida à sua produção cultural. Tais lugares são instâncias dinâmicas que indicam o movimento do desenvolvimento e formação do indivíduo.

Essas instâncias são constituídas como um conjunto de fatores que envolvem valores e funções, perfazendo um determinado campo ou esfera de relações que circundam o desenvolvimento da criança e criam, dessa forma, diferentes *lugares* ocupados por ela em diferentes circunstâncias. Esse lugar não se refere exclusivamente a uma localização no espaço organizacional e, portanto, essas circunstâncias envolvem, além das condições objetivas, as condições afetivas caracterizadas como subjetividade, criando um lugar no espaço psíquico que se refere a um valor, agora não mais relacionado à atividade prática, porém, um valor atribuído a si mesmo como individualidade vivenciada.

Assim, estas instâncias podem ser compreendidas: *primeira*, a partir da esfera motivacional ideológica, como base da formação dos interesses sociais que delimitam as possibilidades de desenvolvimento e indicam um ideal de formação para os indivíduos, relacionada às formas de produção da vida material; *segunda*, como esfera criada pelas necessidades individuais que indicam a existência de motivos e interesses que são gerados pela própria atividade do indivíduo e se relacionam à experiência afetiva que os indivíduos têm de sua própria vida; e *terceira*, uma esfera de relações que se caracteriza como um campo de forças, no qual há uma qualidade especial da existência humana e com a qual se dá o movimento de transformações históricas – genéricas e ontogenéticas -, ou seja, o espaço criado pela *contradição*.

Essas esferas circunstanciais se inter-relacionam em uma unidade indivisível, na qual é possível localizar e compreender os lugares e momentos que são ocupados pela criança, e as implicações que resultam em um determinado desenvolvimento e formação psíquica. Assim, refere-se aqui a este problema como um problema do *em torno*, no sentido que Visgotski (1996, p. 264) atribuiu a ele, ou seja:

No início de cada período de idade a relação que se estabelece entre a criança e o em torno que lhe rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para essa idade. Denominamos essa relação como *situação social de desenvolvimento* em dada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. (tradução nossa)

Assim, refere-se às condições objetivas materiais e ideacionais que envolvem a criança como uma totalidade, na qual é possível compreender os diversos lugares ocupados por ela quando em desenvolvimento. Esses lugares são criados pela organização material na produção da atividade social e a criança ocupa um lugar nesse processo produtivo. Além disso, ocorre a construção de sua subjetividade como qualidade afetivo-emocional, que representa a síntese da atividade social e individual na formação do psiquismo.

## **1. Formação motivada pelo interesse ideológico**

O desenvolvimento histórico da sociedade humana é, entre outras ‘coisas’, caracterizado pelo fato de que os indivíduos ocupam determinadas posições na atividade social e, dentre elas, um lugar peculiar de condições objetivas. O lugar e as condições não ocorrem ao acaso, naturalmente, porque são intencionalmente caracterizados e, assim, condicionam em parte as possibilidades do desenvolvimento individual. Diz-se, aqui, “em parte”, porque, mais adiante, referir-se-á a uma qualidade presente no ser humano - como dito no capítulo anterior - que exclui a possibilidade do indivíduo reproduzir mecanicamente sua existência, como uma cópia do mundo exterior; qualidade que Vygotski (2000, p. 88-9) aponta como “papel ativo” do indivíduo.

Conhecendo a racionalidade ideológica, a preexistência histórico-cultural das condições objetivas e a condição afetivo-emocional desta posição ocupada pelos indivíduos, pode-se pensar: como se desenrola o desenvolvimento psíquico da criança na dinâmica das relações sociais; quais as possibilidades de constituição de uma consciência para esta criança e que corresponda a uma consciência cada vez mais ampla do gênero humano.

Nessas condições – ideológica, histórica e afetiva -, pode-se perceber qualidades que determinam, de certa forma, o desenvolvimento, qualidades em estreita inter-relação que aparecem como características da própria ação humana individual e coletiva. São a *intencionalidade* e o *interesse*.

A intencionalidade indica que há para a consciência uma orientação objetal em relação a interesses, que criam um lugar a ser ocupado pela criança. Pode-se compreendê-la como interesses de determinados grupos de indivíduos, os quais são impostos como condição ao desenvolvimento e, na maioria dos casos, representam interesses alheios aos interesses e necessidades dos indivíduos submetidos a essa condição. Essa intencionalidade é constituída por uma racionalidade *ideológica*.

O interesse, por sua vez, pode ser caracterizado como um estado de atenção voltada para determinados objetos – materiais ou não-materiais - que estão relacionados às necessidades, e são constituídos por uma diversidade de motivos que formam uma orientação geral para as ações em determinada atividade. Em um determinado grupo social, um conjunto peculiar de objetos materiais e ideacionais constituirão um foco de atenção que produzirá interesse grupal. Isso caracteriza a esfera intrapsíquica da criação de interesses (LEONTIÉV, 1998, p. 226-30).

A esfera interpsíquica, no entanto, reflete a instância intrapsíquica, ou seja, reflete a relação com o meio, com o em torno da vida particular e com o “outro”. Assim, reflete, em parte, uma esfera de interesses não produzidos pelo próprio indivíduo, porém, interesses que têm origem em outras relações e atividades que não as suas.

Assim, aqui se pretende explicitar como a existência de interesses produzidos em uma esfera alheia ao indivíduo e imposta a ele, por meios institucionais, implica a formação e desenvolvimento individual.

### **1.1. O caráter *ideológico* entre o inter-psíquico e o intra-psíquico**

Leontiev (1978, p. 166) apresenta uma forma de compreensão do desenvolvimento psíquico que indica essas duas esferas – inter e intrapsíquica - de criação de interesses e de sua inter-relação, o que caracteriza concomitantemente a inter-relação dos indivíduos com o meio social, com os objetos que são motivadores e caracterizam os seus interesses. Isso é importante neste trabalho, porque apresenta uma característica sobre o desenvolvimento, ou seja, a existência da ideologia como fonte criadora e determinante de



uma forma de relação entre indivíduo e meio social. Assim, leontiev apresenta essa qualidade das relações humanas; primeiro sobre o desenvolvimento ontogenético, ou seja:

No decurso do seu desenvolvimento ontogênico, o homem entra em relações particulares e específicas com o mundo que o cerca, mundo feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores. Esta especificidade é antes de tudo determinada pela natureza destes objetos e fenômenos. Por outro lado, é *determinada pelas condições* em que se instauram as relações em questão. (tradução nossa)

E mais adiante sobre o desenvolvimento histórico-social:

[...]o desenvolvimento segue duas vias radicalmente diferentes. Uma tende para acumular as riquezas intelectuais, as idéias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflete os interesses e as aspirações da maioria. A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque destas duas tendências provoca aquilo a que se chama a *luta ideológica*. (1978, p. 276, tradução nossa)

Assim, nesse processo de desenvolvimento histórico, acumulam-se os produtos da atividade humana, seus objetos, conhecimentos e modos de relações sociais que compõem as condições, em determinado momento e espaço no qual a criança nasce e se desenvolve como indivíduo. A criança encontra um mundo humano que a envolve desde o princípio, em determinadas circunstâncias não casuais, mas produzidas pelos interesses particulares. Estas circunstâncias refletem desde o princípio uma *intencionalidade* presente em suas condições objetivas.

A *não casualidade* neste trabalho refere-se ao fato de que o lugar ocupado pela criança é um lugar constituído, desde o princípio, por uma intencionalidade de desenvolvimento específico para os indivíduos, que é formado pelos interesses sociais e de classes. Esses interesses são constituintes das atividades e da cultura, a que, por sua vez, caracteriza e imprime uma determinada qualidade nas condições objetivas sob a qual o indivíduo está sujeito (MARTINS, in: DUARTE (org.), 2004, p. 57).

Vygotski, tratando sobre a questão do *em torno*, quando se refere a qual seja o papel fundamental do em torno no desenvolvimento da criança, afirma a existência destas condições ideais predeterminadas pelos interesses sociais, o que chama de “*forma final ou ideal*”; aponta também para a importância desta questão ao desenvolvimento da criança, afirmando que esta forma ideal implica, desde o princípio, numa determinada forma de desenvolvimento final para criança. Assim, ele diz:

Qual é a relação específica entre o em torno e o desenvolvimento se falamos do desenvolvimento da personalidade de uma criança, e das características especificamente humanas deste desenvolvimento? Parece-me que esta singularidade consiste no seguinte: no desenvolvimento da criança, o que é possível alcançar ao final e como resultado do processo de desenvolvimento, está presente já no em torno desde o princípio mesmo. E não somente está presente no em torno desde o começo mesmo, senão que influi desde o princípio do desenvolvimento da criança. (1935, p. 17; tradução nossa)

A intencionalidade reflete os interesses e produz uma determinada qualidade nas relações, e determina, da mesma forma, a qualidade da consciência que se tem de determinado objeto presente em dada relação. Reflete uma relação objetual com uma dada realidade, orientada por determinadas práticas que a constituem.

Assim, em relação à criança, pré-existem determinadas formas de relações que condicionarão as possibilidades de sua formação humana – emocional, afetiva e cognitiva. Essas formas de relações refletem os interesses sócio-educativos e a consciência sobre educação e desenvolvimento, em determinado momento da história social. Markus (1974, p. 37), considerando a *consciência* em sua relação com a *intencionalidade*, apresenta, da seguinte forma, essa relação: “A consciência não é em realidade ‘senão a consciência da prática existente’, e sua orientação ou intencionalidade objetual se segue igualmente do caráter material-objetual dessa prática.” (tradução nossa)

Os interesses formadores da *intencionalidade* educativa para a criança em nossa sociedade - como valores morais, éticos, produtivos-, são os interesses ideologicamente formados pelas classes que detêm como seu domínio os meios produtivos e políticos de organização da vida social. Esses interesses são transmitidos por meio do processo comunicativo na atividade educacional e adquirem o caráter de agentes ideológicos de reprodução e manutenção dos interesses de classe.

Assim, essa intencionalidade de *reprodução* ideológica se manifesta tanto no plano dos processos educativos não sistematizados, no cotidiano, como no plano sistematizado do ambiente institucional, (MÉSZÁROS, 1981, p. 44-45) e correspondem a diferentes condições objetivas e ideológicas do desenvolvimento social e humano.

Marx (1977, p. 72), explicando sobre o desenvolvimento histórico e a formação da ideologia como força de dominação em relação aos interesses de classe, diz que:

As idéias (*Gedanken*) da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual.

E mais adiante, ainda sobre o mesmo assunto, Marx (1977, p. 74) também diz que:

Com efeito, cada nova classe que toma o lugar da que dominava antes dela é obrigada, para alcançar os fins a que se propõe, a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade, isto é, para expressar isso mesmo em termos ideais: é obrigada a emprestar às suas idéias a forma de universalidade, a apresentá-las como sendo as únicas racionais, as únicas universalmente válidas.

Compreendemos, dessa forma, a ideologia como essa “força” de dominação, controle e reprodução dos interesses de classe que delimita, impõe e constitui a particularidade à qual estão submetidos os indivíduos. Sendo assim, determina a qualidade das relações educativas que constituirão em parte, a afetividade e a consciência com as quais os indivíduos se relacionarão com o mundo humano.

Portanto, para pensarmos o desenvolvimento da criança devemos considerar que ela se encontra em meio a um processo contraditório de produção de interesses particulares e individuais; que ela ocupa ao mesmo tempo um lugar que reflete os interesses coletivos, e um lugar que reflete seus interesses e necessidades individuais. Devemos considerar, entretanto, que estas necessidades e interesses individuais são criadas em uma situação social mas, também, são peculiares ao indivíduo, fato este que reflete aquilo que tratei como *caráter ativo*, uma qualidade que é constituinte do ser humano.

## **1.2. Atividade, trabalho e consciência na formação do indivíduo.**

Durante o desenvolvimento, os diferentes lugares que o indivíduo ocupa em suas relações implicam a produção de formas diferenciadas de relação consciente com o mundo.

Ao nascer, a criança mantém uma forma de contato com o mundo como forma natural sensível, como forma de relação imediata do organismo biológico e que expressa, como diz Vygotski (1996, p. 281) a existência de “[...] estados de consciência nebulosos, confusos, nos quais o sensitivo e o emocional se encontram fundidos a tal ponto que caberia qualificá-los de estados sensitivos emocionais ou estados de sensações marcados emocionalmente” (tradução nossa). Depois, com o desenvolvimento das suas relações sócio-culturais, os indivíduos desenvolvem uma relação com o mundo social, com a qual esse estado de consciência se transforma em manifestação das formas *superiores* de estruturação psíquica, se transforma em consciência mediada, significada. A qualidade desse

desenvolvimento da consciência se dá a partir das condições objetivas da atividade vital humana (VYGOTSKI, 1996, p. 343-362).

Podemos pensar que uma mudança qualitativa fundamental ocorre no processo de desenvolvimento humano com a passagem do indivíduo de uma atividade natural para uma atividade social. Por meio dessa forma diferenciada de produção da vida – a atividade socializada –, que o homem estabelece com a natureza e com os outros homens, o indivíduo produz *relação* e altera sua consciência. Quer isso dizer que, o indivíduo, ao entrar em contato com o mundo, tem para si esta relação. Tem para si o seu comportamento como objeto de sua percepção. Essa qualidade da consciência humana foi assim expressa por Marx (apud MARKUS, 1974, p. 34) : “Quando existe uma relação, essa relação existe para mim; [...]”(tradução nossa). Dessa forma devemos indagar qual é a atividade que produz uma *relação* do homem com mundo no qual vive.

A atividade que diferencia o homem do animal é a atividade produtiva, atividade que Marx chamou *trabalho*, entendendo, dito aqui de forma simplificada, trabalho como uma ação transformadora da natureza que transforma ao mesmo tempo o homem e sua relação com o mundo. Markus (1974, p. 20) afirma que: “[...] Marx considera o trabalho, a atividade produtiva humana, segundo seu duplo aspecto e significação. O trabalho aparece, por um lado, em sua determinação *antropológico-sociológica*, como processo de auto-produção do homem, de sua auto-criação na história.” (tradução nossa)

O *trabalho*, compreendido dessa forma, coloca o homem em um plano acima de sua natureza biológica e o conduz a uma esfera de relações com o mundo que o faz transcender de uma atividade vital não mediatizada, ou seja, na qual mantém uma relação direta com a natureza para satisfação das necessidades, para uma atividade vital produtiva, social, transformadora do meio e de si mesmo. Essa atividade é mediatizada por instrumentos que satisfazem necessidades operacionais e também *criam novas necessidades* tanto materiais objetivas quanto não-materiais, ou seja, conceituais, intelectuais e psicológicas (MARX, 2004, p. 79-90).

Com isso, os homens alteram coletivamente a sua forma de ser no mundo. Ocupam um lugar diferenciado do dos animais e a partir da produção coletiva se socializam, alteram a sua posição no mundo assim como a posição que cada membro ocupa na sociedade, ou seja, é na relação social, com o trabalho e a produção, que os homens se transformam e transformam o mundo à sua volta, ocupando diferentes lugares, posições nessa relação socializada.

Esse lugar ou posição que cada indivíduo ocupa nas relações sociais tem origem nas relações de produção da vida material com a divisão técnica e social do trabalho. Os indivíduos cooperando entre si na atividade de produção, ocupam posições diferentes e com diferentes *significados* em relação ao processo produtivo. Nesse processo ocorrem as transformações, o movimento social humano (MARX, 1977, p.31).

O trabalho que, por sua natureza, exige *relação* - um intercâmbio entre os homens e dos homens com a natureza que se torna para eles, um objeto para a sua consciência -, implica uma atividade coletiva e cooperativa. Para isso ocorre a formação de grupos e as conseqüentes formas de relações advindas dessa formação. Nesse processo, cada indivíduo internaliza o significado da sua posição nessas relações sociais.

Ainda precisamos pensar que as relações realizadas em determinados grupos, com atividades específicas de trabalho e, portanto, com uma especificidade de produtos e significados, delimita abrangência de relações objetivas e ideacionais dentro de uma esfera de relações que respondem às necessidades grupais. Esta posição indica, assim, um leque de possibilidades para desenvolvimento que estão relacionadas a estas circunstâncias.

O grupo, de forma geral, representa para o indivíduo a possibilidade de constituição e desenvolvimento das capacidades humanas desenvolvidas pela sociedade, porque o grupo é uma formação *mediadora* para o cumprimento das “exigências” sociais, nele cumprem-se cotidianamente as operações de trabalho que satisfazem necessidades sociais; no grupo estão representadas as habilidades necessárias para o *trabalho*, as concepções de mundo que tomam em determinada situação uma forma ideológica e se transformam nos significados que orientam os indivíduos em seu comportamento (LANE, 1994, p. 81-82).

Assim, a relação grupal no trabalho se dirige para a consecução de tarefas que cumprem objetivamente a produção da vida material e espiritual do ser humano, e sob uma determinada produção ideológica o grupo opera para a manutenção e reprodução da sociedade.

A coerência do trabalho grupal exige a formação de um processo cooperativo entre seus membros, de forma que na diversidade de operações necessárias para a consecução do trabalho, exige-se dos indivíduos uma consciência tanto dos objetivos coletivos quanto individuais, que estão relacionados com a atividade de trabalho e com a satisfação das necessidades que a esse trabalho se ligam (DAVIDOV, 1988, p. 31).

Por sua vez, o trabalho cooperativo exige uma divisão operacional prática entre os indivíduos participantes da atividade. Nesse sentido, cada indivíduo passa a ser sujeito de determinadas ações que compõem a totalidade das ações necessárias à atividade, e dessa forma passam a ocupar um lugar específico na organização e desenvolvimento das atividades. Com isso, a sua prática indica o lugar que ocupa hierarquicamente e o seu *poder* referente a essas relações sociais. O trabalho coletivo exige, portanto, uma divisão técnica entre os homens (LEONTIEV, 1978, p. 75-77; MARKUS, 1974, p.82).

No princípio do desenvolvimento histórico, a divisão do trabalho se caracteriza como distribuição do trabalho entre os indivíduos em função do próprio “*caráter social do processo de produção*”. Essa divisão inicial do trabalho fundamenta-se nas condições naturais dos indivíduos, tais como gênero, idade, força física, etc., e atende às necessidades específicas da produção, em um “*modo de associação surgido naturalmente*” que corresponde a interesses coletivos (MARKUS, 1974, p.81).

Até esse momento, o desenvolvimento das relações de trabalho em um processo grupal tem o caráter de relações comunitárias. Estas relações são caracterizadas pelo fato de se integrarem como totalidade dos sistemas de relações sociais, nos quais se desenvolveram as habilidades, as capacidades humanas para o trabalho, e as formações ideacionais que compreendem as relações ético-morais. Na comunidade o indivíduo se apropria com plenitude dos conhecimentos e capacidades desenvolvidas por essa “*integração*” (HELLER, 1991, p. 70-7).

Em um próximo momento no desenvolvimento histórico – considerando a história em seu aspecto de processo de satisfação e surgimento de novas necessidades –, a divisão do trabalho assume, gradativamente, o caráter de satisfação dos interesses individuais e de classes sociais, e apenas indiretamente responde às necessidades do trabalhador. Isso quer dizer que o trabalhador, como aquele que realiza *trabalho*, como todo o indivíduo que em atividade social realiza trabalho para a satisfação de necessidades, produz, em função dos interesses alheios ou sob as formas que esse interesse condiciona as suas atividades (MARX, 2004, p. 79-90).

Os motivos e objetivos que dão forma e organização às práticas sociais de produção, que tinham um motivo e objetivo comunitário, passam a ter motivos e objetivos individuais e de determinada classe social, ou seja, há uma mudança qualitativa na produção, na qual seus produtos se distanciam da produção com finalidade coletiva. Da mesma forma, o

caráter e o sentido da posição ocupada pelos indivíduos na organização social do trabalho também mudam.

Na ação comunitária, os indivíduos têm consciência dos motivos e objetivos em relação ao seu trabalho - compreendem a posição que ocupam e estão envolvidos na produção total da atividade, estão conscientes dos motivos e objetivos desta atividade -, ou seja, a consciência individual expressa a consciência coletiva em seu significado. Contudo, na sociedade de classes e em sua forma de organização do trabalho, essa consciência se fragmenta e os indivíduos não reconhecem mais nos resultados do seu trabalho, os motivos, os objetivos e o sentido do produto da sua atividade individual. Leontiev (1978, p. 119-23) explicita esse desenvolvimento da consciência baseando-se no processo de “alienação”, que constitui as condições objetivas, dizendo que:

Estas relações objetivas engendradas pelo desenvolvimento da propriedade privada determinam as propriedades da consciência humana nas condições da sociedade de classes.[...] A “alienação” da vida do homem tem por conseqüência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo subjetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência. [...] certamente que a significação social do produto do seu trabalho não está escondida ao operário, mas ela é estranha ao sentido que este produto tem para ele. (tradução nossa)

Em conseqüência dessa forma de desenvolvimento, a casualidade da organização das formas de trabalho – como dito antes, desenvolvia-se “naturalmente” em função do “caráter *social* do processo de produção” – é subsumida e a organização do trabalho assume agora um caráter intencionalmente ideologizado, ou seja, a organização reflete os interesses de classe ao invés dos interesses comunitários.

Na relação comunitária é possível o desenvolvimento amplo e *irrestrito* da individualidade em relação à posição que o indivíduo ocupa nas relações. Essa possibilidade é diferente nos “lugares” ocupados pelos indivíduos na organização orientada para os interesses de determinados grupos na sociedade de classes (HELLER, 1991, p. 30-31; 70-77).

O lugar que os indivíduos ocupam na sociedade de classes deverá corresponder, dentre outras possibilidades, principalmente à satisfação de interesses alheios ao invés dos coletivos e comunitários, sendo que, dessa forma o desenvolvimento individual fica limitado, *restringido* por esses motivos e objetivos que dão fundamento às atividades e práticas sociais.

É assim que, na sociedade de classes, os interesses particulares determinam as possibilidades de desenvolvimento para cada indivíduo. Em cada condição, conforme as circunstâncias pelas quais cada indivíduo realiza a sua vida, os interesses alheios acabam

delimitando as atividades na sua forma e conteúdo, de acordo com seus objetivos, restringindo e alienando a satisfação das necessidades específicas do indivíduo em relação à apropriação dos bens culturais, que são fatores fundamentais de desenvolvimento das forças humanas essenciais a sua auto-produção.

A posição ocupada pelos indivíduos nesse sistema de relações se torna anacrônica em relação ao desenvolvimento já constituído historicamente pelo gênero humano, em sua universalidade. A posição que cada indivíduo ocupa no processo de produção, em cada momento de seu desenvolvimento, configura o desenvolvimento de seu psiquismo, de sua personalidade, do seu comportamento, e isso, de forma contraditória. Como diz Markus (1974, p. 61):

[...] Dito mais precisamente, a mesma alienação não é senão essa discrepância na qual a evolução histórica da humanidade discrepa da evolução dos indivíduos, e o afeto auto-configurador, auto-desenvolvedor da atividade humana aparece somente no plano social global, e não como fator configurador do indivíduo, desenvolvedor da personalidade na atividade do indivíduo mesmo. A alienação não é, pois, segundo o uso conceitual de Marx, mais que a contraposição, a cisão entre o ser humano e a existência humana.

Então, o *trabalho*, como desenvolvimento histórico e no seio do qual se desenvolvem as capacidades psíquicas e sociais, também produz condições objetivas concretas, ideacionais e materiais que são acumuladas culturalmente e antecedem aos indivíduos. A junção destas condições produz os “lugares” que os indivíduos ocuparão na sociedade, sendo que esses “lugares” são condicionantes, por força de uma hierarquização das relações de produção, das possibilidades de desenvolvimento da consciência na atividade humana.

## **2. Formação motivada pela necessidade individual**

### **2.1 Vivência e formação de novas necessidades**

Sob outro ponto de vista, partindo-se agora do sujeito, daquele que vive as situações sociais, pode-se compreender uma outra circunstância do lugar ocupado pela criança no processo de seu desenvolvimento: a circunstância na qual ela se encontra e se desenvolve subjetivamente. Pode-se compreender como, por meio da afetividade, a criança vê o mundo, como constitui a concepção de mundo que a orienta em suas relações.

Com isso, trata-se aqui das inter-relações entre as condições materiais objetivas e as condições subjetivas proporcionadas pela afetividade, as que se traduzem como a



experiência subjetiva, como vivência. Vygotski (1996, p. 383) apresenta assim, uma concepção de vivência:

A vivência possui uma orientação bio-social, é algo intermédio entre a personalidade e o meio, que significa a relação da personalidade com o meio, revela o que significa o momento dado do meio para a personalidade. A vivência determina de que modo influi sobre o desenvolvimento da criança um ou outro aspecto do meio. (tradução nossa)

Para Bozhóvich (1987, p. 257), a afetividade sensível compreendida como a base da relação objetiva com o mundo, por meio de uma percepção imediata, será *caracterizada*, adquirirá determinadas qualidades durante essa relação. Isso quer dizer: constituir-se-ão *afetos* que particularizam a experiência com o mundo humano, produzindo, assim, a constituição de um sentido próprio para si, que é, nesse momento, a concepção de mundo da criança. Dessa forma ocorre a formação da vivência como uma experiência que integraliza e sintetiza o desenvolvimento psíquico em suas múltiplas especificidades em um dado momento. Beatón (2005, p. 116) sintetiza essa concepção – presente na teoria de Vygotski (1996, p. 383) - sobre a relação da experiência afetiva que integraliza as diversas facetas do desenvolvimento psíquico em relação à vivência: “*Estas vivências ou experiências são de natureza e conteúdo afetivo cognitivo, consciente e inconsciente, social e pessoal ou individual, e como precisa Vygotsk, têm uma orientação biossocial, relacionando o meio com a personalidade*”.

Vygotski (1996, p. 299), quando fala sobre como os impulsos afetivos estão presentes durante todo o desenvolvimento psíquico e da personalidade, os quais estão presentes desde o início do desenvolvimento psíquico até o pleno desenvolvimento da personalidade, apresenta este processo de desenvolvimento e transformações que ocorrem com a formação dos afetos:

O próprio afeto, ao participar no processo de desenvolvimento psíquico como fator essencial, percorre um caminho complexo, se modifica em toda nova etapa de formação da personalidade e toma parte na estrutura da nova consciência, própria de cada idade. Essas profundíssimas mudanças na natureza psíquica dos afetos se põem de manifesto em toda nova etapa. Inclusive no primeiro ano de vida o afeto experimenta um complexo desenvolvimento. (tradução nossa)

Bozhóvich (1987, p. 257) caracteriza a formação do conteúdo psíquico da criança no primeiro ano de vida, indicando como essa formação tem uma base sensível, que é a forma inicial em sua vivência, o que possibilita compreender a existência de uma *concepção de mundo*, que representa um lugar de onde a criança percebe e se localiza no mundo humano. A autora mostra que em consequência das “*vivências afetivas*”

[...] o conteúdo da vida psíquica das crianças no primeiro ano de vida se caracteriza, no começo, por sensações tidas afetivamente e depois por impressões vividas

emocionalmente e de maneira global. Dito com outras palavras, na consciência do bebê estão representados, em primeiro lugar, os componentes emocionais ligados com às influências percebidas em forma direta. (tradução nossa)

Cabe aqui uma caracterização sobre a *concepção de mundo* feita por Vygotski, que possibilita compreendê-la em uma maior extensão, que nos leva além da compreensão sobre o termo *concepção* como uma racionalização lingüística ideacional, e permite compreender como, na criança de tenra idade, é possível tal “concepção”.

A *concepção de mundo* compreende toda a forma afetiva e emocional que permite uma expressão psíquica sobre o mundo vivenciado, de forma que, pode ser compreendida nos estágios iniciais do desenvolvimento da criança no qual não estão ainda presentes em sua consciência os significados humano-lingüísticos da experiência social. Vygotski (2000, p. 328) esclarece:

Tampouco entendemos por concepção do mundo um sistema lógico, meditado, em forma de uma concepção consciente sobre o mundo e sobre seus aspectos mais fundamentais. Utilizamos também este termo no sentido sintético que no plano subjetivo corresponde à personalidade. Para nós a concepção do mundo é tudo aquilo que caracteriza a conduta global do homem, a relação cultural da criança com o mundo exterior. (tradução nossa)

Cabe alertar aqui sobre o uso do termo *consciência*, que ora aparece referindo-se ao reflexo psíquico como “consciência inicial” primária no recém-nascido, ou como “consciência nebulosa” afetivamente constituída, ora à consciência propriamente dita, como a forma que assume o reflexo psíquico da realidade mediado pela linguagem, porque o reflexo psíquico se desenvolve por saltos qualitativos, o que no desenvolvimento significa a passagem da forma imediata – sensível-reativa – para uma forma mediada por instrumentos como orientação e controle das relações no mundo social.

Exemplificando sobre as relações exteriores que, de certa forma *estruturadas* humanamente, são determinantes para o desenvolvimento psicológico da criança, Vygotski (2000, p.149) utiliza o desenvolvimento do gesto indicativo para uma demonstração do processo que vai, por meio da forma exterior, constituir interiormente, subjetivamente, uma estrutura psicológica, ou seja, o processo de internalização da conduta humana.

Vygotski demonstra que, quando a criança, em tentativa de agarrar um objeto, fracassa, percebe no socorro da mãe uma interpretação de seus gestos – a mãe confere um significado aos gestos da criança. Esses seus gestos passam, pela mediação das ações da mãe, a se constituir para a criança em gestos para a mãe – e em termos de generalização em um gesto para o “outro”. Esses mesmos gestos que, no princípio, em si não apresentavam

significado relacional com o exterior, pois atendiam somente a uma necessidade imediata da criança, adquirem um novo sentido; agora, um significado social.

Porquanto é o “outro” que confere um sentido às ações da criança e ela constitui, assim, mediante a sua forma afetivamente particular de relações, ações que expressam uma forma particularizada de compreensão do mundo. Vygotski (2000, p.149) esclarece que:

[...] passamos a ser nós mesmos através de outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto, senão à história de cada função isolada. Nisto radica a essência do processo de desenvolvimento cultural expressado em forma puramente lógica. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais. Este é o processo de formação da personalidade. (tradução nossa)

Compreende-se essa particularidade na formação da consciência - a personalidade - mediante o pressuposto da existência de um ambiente em torno da criança, que é caracterizado pelas necessidades de sua singularidade – da criança – e que são interpretadas e intencionalmente direcionadas pelos adultos que a rodeiam. Como explica Mukhina (1986, p. 69) : “*No mesmo ambiente social, em torno de cada criança, forma-se um microambiente próprio que determina seu desenvolvimento psíquico individual.*”

Esse microambiente *em torno* da criança é produtor de situações determinantes para o seu desenvolvimento; ele se mostra dinâmico e em constante transformação significativa para e pela criança. Do ponto de vista simbólico, o *em torno* se transforma tanto quanto se transforma a própria criança, isso quer dizer que os significados que se desenvolvem para a criança em sua relação com esse meio alteram, re-significam o próprio meio, transformam prática e simbolicamente a relação da criança com o seu mundo (VYGOTSKI, 1994, p. 15).

No *em torno* estão presentes as características humanas desenvolvidas, as habilidades e capacidades teóricas e práticas que indicam as possibilidades de desenvolvimento psíquico específico da criança na formação de sua personalidade; é a “fonte” de recursos para o desenvolvimento sócio-cultural e não apenas um local no qual isto ocorre. No *em torno*, estão presentes as intencionalidades dadas por um contexto de interesses que indicam os ideais de formação humana. “No *em torno* está presente uma forma ideal ou final, e esta interatua com a forma rudimentar encontrada nas crianças, dando como resultado certa forma de atividade a qual vem a ser então um bem interno da criança; propriedade sua e função de sua personalidade” (VYGOTSKI, 1994, p. 20-7; tradução nossa).

A criança não é apenas, como diz Bozhóvich (1987, p. 257), “*um aparelho que reage*”, referindo-se com isso à forma inicial de compreensão da psicologia de orientação reflexológica. A criança nasce com necessidades imediatas, próprias de sua natureza biológica, necessidades tanto de ordem da manutenção da sobrevivência do organismo (alimento, temperatura adequada, etc.), quanto do desenvolvimento funcional do cérebro (estimulação sensorial, relações com objetos, etc.).

As necessidades aparecem primeiro como uma condição interior, orgânica, que é a premissa para a atividade. A atividade que deve se orientar para a satisfação da necessidade encontrará, no objeto, a sua fonte motivadora e orientadora da relação com o meio objetivo; os contatos com objetos do meio circundante produzem afetivamente os conhecimentos necessários que conformam as necessidades como fontes orientadoras da atividade (LEONTIEV, 1978 a., p. 71).

Durante o seu desenvolvimento, as necessidades adquirem – por meio dos encontros afetivos - do mundo exterior, os conteúdos que as caracterizam como qualidade psicológica do comportamento objetivado, ou seja, o comportamento corresponde ao fato que as necessidades adquiriram as características do mundo circundante em correspondência com as carências e necessidades primariamente biológicas e em determinados contextos relacionais (LEONTIEV, 1978 a., p. 71-72).

Em continuidade no seu desenvolvimento, as necessidades, satisfeitas em atividade socialmente constituída, vão se objetivando e se constituindo cada vez menos como necessidades estritamente biológicas e cada vez mais como necessidades sócio-culturais. É do encontro com os objetos – materiais e ideacionais – constituintes do meio circundante que as exigências do meio social apresentam como condição relacional, novas necessidades para os indivíduos. Segundo Leontiev (1978 a., p. 71):

Este ato extraordinário [o encontro da necessidade com o objeto] é o de objetivação da necessidade, quer dizer, de seu preenchimento com um conteúdo que se extrai do mundo circundante. É isto o que transporta a necessidade ao nível psicológico propriamente dito. Neste nível, o desenvolvimento das necessidades se opera como desenvolvimento de seu conteúdo objetivado. É oportuno assinalar aqui que esta circunstância é a única que permite compreender a aparição de novas necessidades no homem, incluídas aquelas que não têm seus equivalentes nos animais, que estão “desligadas” das necessidades biológicas do organismo e são “autônomas” neste sentido. O que explica sua formação é que na sociedade humana os objetos dessas necessidades se produzem, e graças a isso – disse Marx – se produzem também as próprias necessidades. (tradução nossa)

Nesse sentido é que se afirma que a criança começa, mediante sua inserção na vida social, a desenvolver as necessidades historicamente constituídas em suas relações, ou

seja, novas necessidades não mais naturais, que se convertem em fundamentos motivadores de seu desenvolvimento humano genérico.

A partir da existência das condições naturais de suas necessidades, que constituem um pressuposto para a sua vida biológica, a criança apresenta-se como ser ativo na relação social. A criança se dirige ao mundo para a satisfação de suas necessidades inicialmente naturais, e enfrenta o surgimento de novas necessidades engendradas pela atividade na sua forma socializada, na forma humanizada. Esse processo é inicialmente adaptativo e depois autoformador para o indivíduo humano. Vygotski (2000, p. 84-5), baseando-se em Marx, explica que:

Para a adaptação do homem tem essencial importância a *transformação ativa da natureza do homem*, que constitui a base de toda a história humana e pressupõe também uma imprescindível mudança ativa das condutas do homem. 'Ao atuar sobre a natureza externa mediante esse movimento, ao modificá-la, o homem modifica ao mesmo tempo sua própria natureza – disse Marx. Desperta as forças que dormitam nela e subordina a dinâmica dessas forças a seu próprio poder'. (tradução nossa)

Nessa relação ativa com o meio, a criança, satisfazendo suas necessidades primárias, depara-se com as exigências do meio social dadas pelas condições históricas; novas necessidades surgem, então, com essas exigências.

O surgimento de novas necessidades, por meio da *atividade*, dá-se pelo fato de que a satisfação das necessidades naturais da criança acontece em um mundo humanizado não mais exclusivamente natural, mas um mundo criado e estruturado historicamente.

Essa condição para a satisfação inicial das necessidades naturais da criança a coloca em uma determinada posição em relação ao mundo humanizado, que no princípio se constitui mediante a presença dessas necessidades naturais e seus motivos imediatos que dependem de determinadas condições situacionais para a sua satisfação.

Essa relação de dependência situacional da criança implica que, para a satisfação das necessidades iniciais, a criança corresponderá aos motivos sociais que condicionam a satisfação dessas necessidades. Os motivos de suas ações não são mais exclusivamente os naturais, mas deverão se “deslocar” - com a participação nas atividades sociais – para motivos socialmente constituídos. Leontiev (1978, p. 108) esclarece:

Evidentemente, a consciência dos motivos que responde às necessidades naturais não constitui, ela só, a relação que existe entre a consciência dos motivos e a evolução das necessidades. O fato psicológico decisivo consiste no deslocamento dos motivos de uma ação para os fins que precisamente não respondem diretamente às necessidades biológicas naturais. (tradução nossa)

Para compreender o mundo do qual precisa fazer parte para a satisfação de suas necessidades, a criança assimila as formas de relações que são importantes para isso. A assimilação, no entanto, acontece sempre em alguma atividade que é estruturada pelo adulto.

Pode-se compreender as formas pelas quais as atividades sociais constituem um papel fundamental na formação da personalidade, caracterizando a atividade socialmente constituída pela sua diferença em relação à atividade inicial da criança – atividade exclusivamente biológica -, compreendendo o modo que constitui em atividade social.

## **2.2. Atividade e consciência do indivíduo**

Aqui há, com a finalidade de considerar alguns aspectos da atividade humana importantes para este trabalho, e pensar a posição ocupada pela criança nas relações sociais, baseando-se em uma compreensão sobre a teoria da atividade, algumas considerações sobre a sua atividade e a produção da consciência que, deve, por fim, constituir a personalidade, sempre baseada nas atividades por ela realizadas e que se transformam em condições afetivo-emocionais que caracterizam a subjetividade individual como um lugar ocupado no espaço psicológico.

A distinção entre a atividade animal e a dos homens não ocorre porque o homem possui pensamento, mas porque os homens produzem seus meios de vida, e assim produzem sua própria vida material, como já dito antes em referência ao trabalho. Dessa forma, a determinação do *ser* dos homens ocorre nessa relação de produção e reprodução dos meios e da organização da vida material por meio da sua atividade humana (MARX, 1977, p. 27-8).

Essa produção da vida material - dos meios e da organização da produção – caracteriza tanto os produtos quanto seus produtores. Estes manifestam, por meio da sua atividade, as suas formas de ser e de agir, que são também sínteses dessa relação produtiva, e que se fixam da mesma forma como objetividade naquilo que resulta a sua atividade – seja um resultado material ou ideacional -, caracterizando-os (MARX, 1977, p. 27).

Uma outra característica da atividade humana é que ela é constituída por uma complexidade de relações objetivas e subjetivas em um processo estruturado por motivos - *relativos a necessidades* - direcionados a um fim objetivo – *objeto/objetivo da atividade* -, mediatizado por ações e operações - *relativo a tarefas que se deve cumprir*. Essa estrutura da atividade tem sua formação em um sistema de relações sociais de produções materiais objetivas. Da mesma forma, mediante aquele processo de internalização e apropriação da

forma, da função e uso de objetos que estão inseridos em um sistema de relações objetivas, a atividade psíquica adquire o caráter sistêmico, como relações subjetivas (VYGOTSKI, 2000, p. 37-9; DAVIDOV, 1988, p. 11).

Assim, compreende-se essa formação da atividade psíquica como processo que corresponde à atividade material do indivíduo, e, da mesma forma, quanto ao caráter sistêmico de sua organização. Essa correspondência é também correlação, ou seja, compreende-se que, na formação da atividade psíquica por meio da atividade objetiva, cria-se um laço indissolúvel e de reciprocidade entre a existência dessas duas formas da atividade humana.

Também se sabe que a existência de uma necessidade que origina uma atividade não é suficiente para se compreender como ocorre a estruturação e orientação da atividade. O objeto de satisfação da necessidade é o elemento estrutural orientador da atividade que, na sua real condição de existência para o sujeito da atividade, transforma-se em objetivo, como afirma Leontiev (1978, p. 107-8) em relação ao objeto da atividade e sua motivação: *“Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se ‘objetiva’ nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula”*. Portanto, na atividade humana, o motivo e objetivo da atividade coincidem e devem coexistir de maneira adequada às necessidades dos indivíduos sujeitos a essa atividade.

Assim, por meio da relação entre necessidade interna e objeto exterior, o movimento de formação da atividade produz uma estruturação comum entre atividade prática exterior e a atividade psíquica, sendo que, a atividade psíquica derivando da atividade prática não se sobrepõe à primeira, estabelecendo, isso sim, uma relação dialética com a atividade prática e conservando, como declara Leontiev (1978 a., p. 80-1), *“[...]um nexo de princípio e além do mais bilateral com ela”*.

Portanto, a comunidade de estrutura que existe entre atividade prática externa e atividade psíquica interior é reconhecível pelas características da estrutura geral da atividade humana, ou seja, a existência de motivos direcionados a um objetivo cuja realização é mediada por ações e operações que cumprem uma finalidade. Isso ocorre tanto na atividade prática externa quanto na atividade psíquica interior.

É por meio da atividade especificamente humana, na qual a criança é inserida, que se constituem as condições necessárias para a formação deste “*ser*” humano; ser do qual a criança toma consciência sobre quem é e o que representa nesse mundo, e o que o mundo

representa para ela. Os afetos, emoções e pensamentos são, até certo ponto, determinados pela forma, conteúdos e estrutura das relações que constituem as atividades.

Assim, nas atividades sociais são satisfeitas as necessidades de manutenção da vida biológica, e as necessidades que vão se constituindo como necessidades para o desenvolvimento humano, aquilo que garante o pertencimento do indivíduo à sociedade da qual participa. O indivíduo desenvolve, desde o princípio de sua vida social, a “consciência” dessa necessidade de humanização e cria, com isso, um lugar psicológico que ocupa nessa relação que é caracterizado como sua personalidade.

Reconhecendo a comunidade de estrutura entre a atividade prática social e a atividade psíquica, reconhece-se neste trabalho, também, que uma compreensão sobre a consciência não pode estar desvinculada da compreensão da atividade, de forma geral, e de suas inter-relações funcionais, ou seja, a que função sistêmica corresponde o surgimento da consciência e a forma que adquire.

A consciência contém desde o início a qualidade do reflexo psíquico, ou seja, o reflexo psíquico (LEONTIEV, 1978, p. 19-23) apresenta a qualidade de ser uma forma de relação, na qual as marcas externas, os *sinais* – características objetivas estáveis que permitem algum tipo de discriminação e que mais tarde se transformarão em signos - correspondem aos indícios para o movimento de busca e prova dos elementos necessários à satisfação de necessidades. Tal movimento caracteriza a orientação e o comportamento do organismo em relação ao seu ambiente, e no caso da consciência socialmente constituída, em relação ao mundo sócio-cultural.

A consciência aparece, assim, como desenvolvimento de uma relação do organismo animal com o meio material. Depois, na relação com o meio social, adquire um novo desenvolvimento, assim:

1) inicia-se mediante o reflexo psíquico como processo vital inicial, marcado por uma *irritabilidade* (LEONTIEV, 1978, p. 19) que caracteriza o desenvolvimento do sistema nervoso;

2) desenvolve-se como *sensibilidade*, ou seja, o desenvolvimento da sensação como capacidade que reflete psiquicamente a relação como relação objetiva (LEONTIEV, 1978, p. 69, 99);

3) desenvolve-se como *percepção* – que se reflete como imagem de um conjunto de relações, de impressões internas e externas (VYGOTSKI, 1996, p. 378-9) - das relações



materiais externas em relação às sensações, o que caracteriza o surgimento do *sentido* que, em princípio, Leontiev (1978, p. 20-21) chamou de sentido biológico e que, na relação social, a percepção se constitui com o sentido social dado pelos conteúdos *significados* histórico-culturalmente;

4) incrementa-se como *conhecimento*, como “representação mental do concreto” efetuada pelo pensamento com base nos desenvolvimentos anteriores, e que estabelece um raciocínio sobre estas relações como produção do pensamento sobre a “realidade objetiva, suas feições e situações” (PRADO JR., 1973, p. 41-78);

5) e finalmente se desenvolve a *consciência* propriamente dita, como relação sistêmica (VYGOTSKI, 1996, p. 362-363) de todos os processos psíquicos que, dessa forma, expressa a mais ampla e desenvolvida forma de controle e orientação do indivíduo no meio ambiente e no mundo social humano, que possibilita a auto-orientação e o auto-controle, e ainda, a orientação e o controle de outrem por meio da linguagem na atividade comunicativa. (VYGOTSKI, 1996, p. 236; LEONTIEV, 1978 a., p. 177).

Todo o desenvolvimento da consciência ocorre concomitantemente ao desenvolvimento da atividade prática produtiva e assume as características da finalidade a que se dirige tal atividade, daquilo que intencionalmente escolheram os homens como fim de suas ações e que representam seus interesses. Como afirma Markus (1974, p. 37), citando Marx também: “[...] a consciência não é em realidade ‘senão a consciência da prática existente’, e sua orientação ou intencionalidade objetal se segue igualmente do caráter material-objetal dessa prática”. (tradução nossa)

Cada etapa do desenvolvimento está numa relação direta com uma atividade que se caracteriza como a que proporciona as experiências necessárias à formação de novas capacidades e habilidades. Estas vão conduzir ao próximo plano de desenvolvimento evolutivo, configurando-se como a *atividade principal*. As novas estruturas psicológicas se formarão nos diferentes períodos da infância, incidindo nessa atividade que adquire a importância *principal* em cada idade dada, por isso a atividade principal também indica para a criança “a escolha de novos alvos em sua consciência e a formação de novas ações que respondem a eles” (LEONTIEV, 1998, p. 65; 81).

A criança, nos momentos iniciais de sua vida, está submetida à atividade que os adultos determinam para a satisfação das necessidades dela, então, o adulto escolhe e controla os modos pelos quais atende às necessidades da criança. A participação da criança na

atividade social humana, nesse momento, é caracterizada por uma passividade como agente social e toda a sua atividade se resume a uma expressão emocional de suas necessidades. As expressões emocionais são interpretadas pelo adulto que escolhe os meios de satisfação das necessidades da criança segundo padrões culturais e particulares. Essa é a forma inicial da condição da criança, a de absoluta dependência do adulto. Ele escolhe os meios para satisfazer a criança (LEONTIEV, 1998, p.59-60).

Essa condição de dependência é percebida pela criança e se constitui como conteúdo motor para que se aproprie dos objetos - presentes em sua vida nas condições oferecidas pelos adultos - que garantem para ela o processo de assimilação do mundo e sua humanização. Essa condição inicial de dependência caracteriza, portanto, a forma como o mundo é projetado sobre a criança e percebido por ela: é percebido como forma de poder sobre a sua própria vida, o que indica para a criança a necessidade de socialização como possibilidade de auto-afirmação sobre sua vida, como possibilidade de autonomia (LEONTIEV, 1998 p. 60-1).

Leontiev (1998, p. 60), tratando sobre o desenvolvimento infantil, sobre as esferas relacionais particulares e sociais, sobre a condição inicial e sobre os momentos cruciais de mudanças nas relações e suas correlativas transformações para o comportamento psíquico, aponta, em alguns trechos, essa condição da criança. Assim ele afirma:

Uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente. Ela tem de levar em conta as exigências, em relação a seu comportamento, das pessoas que a cercam, porque isto realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com essas pessoas. Não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações, como suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e têm a força de motivação. (tradução nossa)

E mais adiante, Leontiev (1998, p. 61), expondo sobre as mudanças ocorridas à criança, na ocasião de sua admissão na escola, sobre as implicações disso para o seu comportamento social e psíquico, expõe que:

O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade. Estes são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura. (tradução nossa)

A criança toma consciência do mundo e de si por meio da atividade na sua vida concreta, ou seja, mediante o processo que caracteriza sua vida real e socialmente constituída como processo histórico e, portanto, sua consciência assume as formas estruturais dessa história das suas atividades.

No início, a consciência possível para a criança é a caracterizada pelo sistema reflexo - dada por meio das condições sensíveis que produzem uma percepção imediata da realidade, uma consciência que se desenvolve mediante uma naturalidade para a sociabilidade, um processo gradual de transição e transformação da “consciência natural” para a forma genericamente constituída.

No entanto, este não é um processo de *progressão* linear, porque desde o início a criança está inserida em um meio social e, por isso, submetida às vicissitudes e múltiplas determinações da cultura. Como afirma C. Marx (1977, p. 44):

A consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de mais nada mera consciência do meio sensível *mais próximo* e consciência da conexão limitada com outras pessoas e coisas situadas fora do indivíduo que se torna consciente; é ao mesmo tempo consciência da natureza que, em princípio, aparece aos homens como um poder completamente estranho, onipotente, inexpugnável, com o qual os homens se relacionam de maneira puramente animal e perante o qual se deixam impressionar como o gado; [...].

Aqui, com a *não linearidade*, refere-se a que a consciência é, em parte, determinada por condições sociais e estas estão em constante transformação, produzindo diferentes condições particularizadas para um mesmo indivíduo. A consciência é, “em parte”, determinada pelas condições sociais, conforme afirma Vygotski (2000, p. 88/89), que aponta ocorrer no processo de interiorização da cultura o processo que possibilita a transformação, mediante a existência em um mesmo indivíduo, tanto do caráter passivo quanto do caráter ativo. Portanto, a consciência não é um processo de absoluta transposição da consciência social, da exterioridade para a interioridade dos indivíduos. O “caráter ativo” determina também, de alguma forma, a consciência nos indivíduos.

A atividade *nova* para o indivíduo, que resulta de uma nova estruturação de sua relação com o mundo, faz que surjam novas funções psicológicas para a consciência, que correspondam às exigências da atividade, tanto para a consecução das tarefas quanto para a satisfação de necessidades engendradas pela própria atividade (DAVIDOV, 1987, p.10).

A necessidade da mediação do adulto para o desenvolvimento da criança nessas atividades determina a condição de dependência dela processo de sua inserção nas atividades. É por meio dessas relações com um outro e na condição de dependência deste que a criança conhece o lugar que ocupa em uma dada atividade.

Os interesses do adulto que possibilitam a atividade nova para a criança estarão determinando a forma, os conteúdos e todas as instâncias formadoras da atividade que, por

fim, determinam as características das possíveis novas formações psíquicas que se produzirão na criança e constituirão sua consciência.

Essa atividade é apresentada à criança segundo parâmetros dados pelo outro – mediador - e da mesma forma o papel da atividade no conjunto das atividades sociais correlacionadas: os motivos e objetivos, as necessidades que satisfazem, as tarefas necessárias, ações e operações - tudo condicionado por tais parâmetros.

Assim, o outro – mediador - apresenta à criança a consciência genericamente constituída, a consciência socialmente produzida e que, por meio da atividade, o indivíduo reproduz como forma de atividade consciente. Expressa, assim, por meio da sua atividade, a síntese de seu ser que manifesta a sua *visão de mundo*, que está em correspondência com o mundo apresentado a ele pelas circunstâncias dadas pelo outro.

Com isso, o lugar que a criança ocupa nas relações sociais se altera em função das novas exigências culturais para as novas atividades, nas quais a criança é inserida ao longo do tempo. No processo histórico, criaram-se *idades culturais* e nelas a criança passa a ocupar determinados lugares nas relações, segundo as expectativas pré-estabelecidas culturalmente e segundo determinados interesses para cada desenvolvimento, fato que, nem sempre, corresponde às necessidades individuais de cada criança.

Mediante o desenvolvimento de sua subjetividade, a criança constitui progressivamente uma esfera de relação que corresponde ao que Vygotski chama de individualização em contraste com a socialização. É uma esfera particularizada pelas vivências, nas quais o indivíduo tem a sua experiência da relação vivida socialmente.

Além de o processo de desenvolvimento ser um processo no qual o homem “se individualiza”, enfatiza-se aqui, como dito antes, sobre o processo de mediação - nesse processo complexo e dialético de relações -, quando a criança se desenvolve subjetivamente a objetividade do mundo ao seu em torno aparece para ela como algo diferente do que era, com uma nova feição da realidade que corresponde às mudanças em sua subjetividade. Vygotski (1935, p.15) apresenta assim:

Chegamos à conclusão de que o em torno não se deve considerar uma entidade estática e periférica com relação ao desenvolvimento; senão vê-lo cambiável e dinâmico. Temos aqui o em torno, como uma situação que influi de um ou outro modo sobre a criança e dirige seu desenvolvimento. Mas a criança, o seu desenvolvimento, mantém-se cambiante e se torna diferente. E não é justamente a criança que muda; pois também muda a relação entre ela e seu em torno, e esse mesmo em torno começa agora a ter uma influencia diferente sobre a criança. (tradução nossa)

Ao longo de seu desenvolvimento e se baseando nos interesses sociais, a criança irá, progressivamente, corresponder às novas situações, nas quais, tanto a objetividade quanto a subjetividade determinam uma forma de comportamento que expressa a sua forma de ser no mundo e que se refere do mesmo modo à sua “concepção de mundo” expressa em uma dada personalidade, como particularidade de sua consciência.

A consciência do indivíduo, em princípio, é a consciência do outro nas circunstâncias dadas, mas que se transforma - mediante a interiorização, tendo a afetividade como elemento de ligação entre objetividade e subjetividade - em consciência de si. Isso ocorre no processo de experimentação da vida concreta, tanto na vida material quanto na simbólica que produz sentidos pessoais para o seu “ser” humano.

Portanto, a consciência tem, desde o princípio, o caráter afetivo como sua constituinte, tanto quanto o caráter objetivo dos significados socialmente constituídos. A consciência é significada com os sentidos dados pela afetividade nas circunstâncias históricas de sua constituição (VYGOTSKI, 1996, p. 296-9).

O estudo sobre a formação da consciência é de fundamental importância para a construção de um conceito sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil, que se constituirá, por sua vez, em base de um processo pedagógico humanizador, que pode conceber o homem em seu vir-a-ser como indivíduo historicamente constituído, que pode compreender a totalidade do desenvolvimento psíquico, ou seja, de todas as esferas da personalidade, da afetividade, do comportamento moral, ético e, portanto, da sociedade humana.

Assim, a consciência deve ser compreendida como capacidade socialmente constituída que permite as mais amplas possibilidades de orientação para os indivíduos nas relações humanas, porque é no processo de formação da consciência que se constituem os significados e sentidos que a criança desenvolve sobre a realidade da qual faz parte. Assim, a consciência é portadora desses significados sociais que orientam e dão sentido às ações da criança em sua atividade.

Diante do processo educativo, a criança expressará atitudes em relação aos significados dos conteúdos educativos, aos objetos e à forma da atividade de estudo, que reflete a sua consciência desses objetos e circunstâncias. As atitudes refletem o sentido que a atividade tem para ela na formação de sua personalidade, que sentido essas condições têm para ela em sua vida concreta. Essas expressões indicam a concepção de mundo que se formou na criança em função de seu desenvolvimento. Como afirma Vygotski (2000, p. 328) :

“a concepção de mundo na criança é melhor representada por sua atividade que por uma concepção”. (tradução nossa)

Leontiev (1978a., p. 231-2) expressa a importância que tem, para a formação da personalidade da criança, o desenvolvimento da consciência na infância, dada como processo da atividade pedagógica e como processo de ensino escolar no qual ocorre a atividade de estudo, dizendo que:

[...] não basta que a criança assimile o significado do tema dado, seja teórico ou prático: é preciso que se guie em correspondência com respeito ao que estuda, é preciso educar nela a atitude requerida. Somente assim os conhecimentos que vai adquirindo serão para ela conhecimentos vivos, chegarão a ser autênticos “órgãos de sua individualidade” e, por sua vez, definirão sua atitude para com o mundo. (tradução nossa)

### **3. Formação, alienação e constituição da personalidade**

#### **3.1. O “*vir-a-ser*”, como “*dever-ser*”**

A criança apresenta, como condição inicial de sua vida em sociedade, uma diferença em relação ao gênero humano. Há algo ainda a realizar para que se equipare aos homens coexistentes. Ela apresenta-se, no início, na sua condição de ser como *espécie* biológica, na qual o ser humano, como ser histórico, ainda não está presente de forma efetiva.

Como visto antes, o homem deverá se apropriar de um mundo humano inexistente para ele como consciência. Ele depende, desde o início, para que essa apropriação se efetive, da presença concreta e da ação intencional dos adultos no processo educativo, para que esse processo ocorra na sua forma mais extensa e consciente possível, ou seja, para que a apropriação possa tender para a apropriação do gênero humano na sua máxima extensão.

O objetivo neste tópico é a referência ao necessário processo de constituição do *humano genérico* através do processo ativo de “elaboração do mundo” pelo homem em geral e pelo indivíduo em particular, como afirma Marx (2004, p. 85).

Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a *sua* obra e a sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho é, portanto, a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele.”

Esse *vir a ser* da criança como humano genérico é um processo gradual que exige da criança ocupar e desempenhar diferentes funções no processo produtivo e nas condições da

divisão social do trabalho; há uma exigência para que a criança assuma diferentes papéis sociais produzidos culturalmente, como padrão social de comportamento. O resultado desse processo na sociedade de classes é que, dessa forma, a criança assume uma forma estereotipada de ser (HELLER, 2000, p. 88; 1991, p. 19-22).

Essa forma estereotipada de ser refere-se ao encontro da criança com determinadas formas de ser em função do lugar que ela ocupa ou ocupará nas relações sociais. Essa forma de um “dever ser” dado à criança impõe-lhe desenvolver-se por meio de um processo adaptativo e, com isso, o seu desenvolvimento estará condicionado a um conjunto de necessidades produtivas ideologizadas, ao desenvolvimento das capacidades necessárias para a produção e consumo, sem que isso signifique para ela o desenvolvimento pleno de sua individualidade e de sua autonomia, da mesma forma que o desenvolvimento do gênero humano. Como afirma Heller (2000, p. 94) “*Quanto mais se estereotipam as funções de ‘papel’, tanto menos pode ‘crescer’ o homem até a altura de sua missão histórica, tanto mais infantil permanece.*” (tradução nossa; grifo do autor)

E mais adiante, Heller (2000, p. 94) esclarece:

Mas, dado que o ideal é sempre um objetivo, isso significa que o homem recebe seus objetivos já prontos e acabados para o consumo, e sempre de um modo acidental com relação à essência humana pessoal. Isso significa que os ideais de um papel conduzem tão-somente ao empobrecimento, à atrofia do homem. Levam simplesmente a uma direção manipulada e mecanizada do comportamento. (tradução nossa)

No plano objetivo do processo educativo, percebe-se, então, a alienação como processo que, mediante a divisão do trabalho, cria circunstâncias limitadoras e contraditórias em relação às possibilidades de acesso aos bens materiais e culturais – inclusive os das funções psíquicas superiores. Tais bens constituem o conteúdo necessário ao desenvolvimento da consciência resultante de uma *práxis* humanizadora.

Assim, a atividade da criança está, desde o princípio, subsumida pela atividade do adulto, que, em princípio, existe como atividade humana na forma determinada pela divisão social do trabalho, a que, em nossa sociedade, é dada na atual forma capitalista de organização da vida material. Esta atividade que existe como alienadora, como processo que submete as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos, submete da mesma forma as possibilidades da criança em sua auto-atividade, já que ela está submetida à atividade dos adultos – reprodutores das relações de dominação existentes na sociedade - que determinam o *dever ser* de cada um por meio do exercício do poder e domínio da realização do ser na

atividade. Como expõe Markus (1974, p. 81), uma das principais características da divisão social do trabalho é que:

[...] A submissão dos indivíduos sob um determinado ramo de produção se produz sem levar em conta, com independência de seus temperamentos e disposições individuais, com completa independência de sua individualidade específica: está determinada por forças sociais anônimas que, no essencial, não podem ser influenciadas pelos indivíduos. (tradução nossa)

Afirma-se, neste trabalho, que a atividade essencial do indivíduo, que é a atividade criativa, transformadora do real, fica comprometida com as limitações dadas pelas expectativas e exigências ideológicas presentes nas atividades às quais o indivíduo está submetido, atividades nas quais ocorrem processos educativos e formadores da personalidade humana.

Davidov (1988, p. 11), explicitando sobre o conceito de atividade - no qual fica clara a amplitude deste conceito que abrange tanto a atividade prática quanto a atividade psíquica em uma unidade indissolúvel - deixa claro, também, que esse caráter criativo de transformação da realidade que ocorre na atividade do indivíduo é a essencialidade de sua auto-atividade. Assim, ele diz que:

A essência do conceito filosófico-psicológico materialista dialético de atividade é que reflete a relação do sujeito humano como ser social direcionado à realidade externa, relação mediatizada pelo processo de transformação e mudança desta realidade. A forma inicial e universal de tal relação são as transformações e as mudanças instrumentais dirigidas a uma finalidade, realizadas pelo sujeito social, da realidade sensorial-objetal, ou seja, a prática material produtiva das pessoas. Ela constitui a atividade de trabalho criativa dos homens, sobre cuja base surgem e se desenrolam, na história da sociedade, as diferentes formas de atividade espiritual das pessoas (cognitiva, artística, religiosa, etc.). No entanto, qualquer destas formas derivadas de atividade está ligada invariavelmente com a transformação, pelo sujeito, de um e outro objeto que tem forma ideal. (tradução nossa)

Essa transformação dos objetos, na sua forma ideal – ideacional – constituirá a forma pela qual o indivíduo se orientará e se relacionará como o mundo social. Essa forma produzida pelo próprio indivíduo expressará a qualidade das circunstâncias afetivas nas quais se desenvolveram e, desta forma, expressarão aquelas qualidades do processo educativo que são caracterizadas pelo processo contraditório de formação; processo esse que se dá segundo os interesses alheios, ou “forças estranhas” aos indivíduos.

Com isso, formam-se nos indivíduos os modos alternativos de ser, que visam a superação da contradição na satisfação de necessidades, sendo que isso caracterizará a personalidade, segundo os “modos de ser”, também contraditórios aos interesses de regulação



social. Este fato, pode ser observado na ocasião das crises de desenvolvimento, quando se manifesta um evidente conflito entre os interesses da criança e os interesses dos adultos.

Ao longo de seu desenvolvimento, a criança, submetida às especificidades alienadoras da atividade realizada na sociedade, é orientada para o desenvolvimento unilateral de determinadas capacidades que são exigidas para determinadas práticas. É dessa forma que os adultos a incluem no mundo adulto.

A criança obtém, assim, um desenvolvimento contraditório em relação à totalidade do desenvolvimento possível em sua integração social. Ela não se desenvolve em relação à totalidade e unidade do desenvolvimento alcançado por sua coletividade, obtém um desenvolvimento parcial e fragmentado, no qual se observa um desenvolvimento não adequado da auto-atividade como processo de sua libertação.

A criança tem, desde o início e nestas condições, como consequência de estar subsumida pela atividade social, um processo de desenvolvimento psíquico que se descaracteriza como processo de *libertação* (MARX *apud* MARKUS, p. 74). Libertação aqui entendida como processo no qual a vida do indivíduo se transforma em seu próprio objeto, tanto a sua quanto a da coletividade de sua integração social, libertação produtora de uma consciência que se dirige para a universalidade do gênero humano. Esse processo de formação, desviado da formação que caracteriza a universalidade do gênero humano, transforma-se em particularidade estranha ao próprio indivíduo e à sua própria vida. Como explica Markus (1974, p. 82):

[...] as várias espécies de trabalho vão se fazendo cada vez mais unilaterais, e logo mecânicas. Exigem o desenvolvimento de capacidades especiais ao custo das demais capacidades do indivíduo, e se constituem, assim, em repressão do multilateral desdobramento das capacidades humanas. Pelo que faz ao indivíduo, seu trabalho perde o caráter de desdobramento e fator evolutivo do homem e se converte em uma força que deforma o indivíduo porque põe obstáculos a sua evolução. (tradução nossa)

A alienação, como característica da formação da consciência na sociedade de classes, já apresenta uma forma dada na atividade oferecida para a criança, assente na atividade do adulto. Essa atividade da criança caracteriza-se como atividade fragmentada do ponto de vista da participação efetiva da criança na constituição e desenvolvimento da atividade. Assim, o desenvolvimento para a criança que acompanha e participa de uma atividade se configura como “cindido”, ou seja, os elementos e processos constituintes da atividade que se transformariam em capacidades do psiquismo da criança estão alheios, distantes do existir concreto da criança. Na criança submetida à realização da atividade que é

pensada pelo adulto sob a lógica vigente na sociedade ocorre uma vivência parcial e fragmentada do existir humano, portanto, a produção de uma consciência com estas mesmas qualidades de parcialidade e fragmentação. Como aponta Markus (1974, p. 61): “A *alienação não é, pois, segundo o uso conceitual de Marx, mais que a contraposição, a cisão entre o ser humano e a existência humana.*” (tradução nossa). Isso se produz por meio da participação limitada da criança, e na maioria das vezes inexistente na organização e desenvolvimento da atividade da qual faz parte.

A consciência com a qual o indivíduo pode se localizar em suas relações sociais, com a qual pode coordenar suas ações e manifestações, com a qual, como afirma Bozhóvich, (1987, p. 271), pode produzir uma auto-avaliação e uma avaliação do “outro”, a consciência que é a instância mediadora fundamental do desenvolvimento individual – como indivíduo para-si – apresenta-se ao indivíduo como *consciência alienada*, ou seja, em consciência formada sob as condições da divisão social do trabalho não se encontram os elementos necessários para a organização do real em bases concretas, os elementos que permitem discernir na realidade as determinações históricas das formações presentes na vida individual e coletiva, que a orientam em suas relações com o mundo social.

Davidov (1988, p. 44) explica sobre o desenvolvimento da consciência individual, sobre as suas características e funções e indica a forma adequada de desenvolvimento sistêmico da consciência. Ele possibilita com essa explicação - ao pensarmos sobre o comportamento social dos indivíduos em nossa sociedade – uma idéia das implicações sobre o comportamento quando estas funções psíquicas não se desenvolvem ou se desenvolvem “deformadamente” na atividade alienada. Assim, ele diz que:

Na consciência individual se podem discernir várias funções fundamentais. Em primeiro lugar, no indivíduo a consciência representa idealmente as posições das pessoas que estão incluídas junto dele em determinadas relações sociais. Em segundo lugar, a consciência permite ao indivíduo ser o representante destas relações. Em terceiro lugar, o indivíduo, graças à consciência, organiza sua atividade própria (isto é possível graças ao desenvolvimento de funções básicas do psiquismo, tais como a busca e a prova, e também a imagem ideal da atividade mesma). (tradução nossa)

Assim, pode-se pensar como uma criança que se orienta por meio de uma consciência alienada, fragmentada, cindida na compreensão do mundo no qual habita, desenvolver-se-á de forma a não se reconhecer mediante o lugar que ocupa nas relações, não conseguir expressar sua personalidade adequadamente em relação às suas necessidades, enfim, ela não tem para si a sua individualidade, fato que implica também em sua dependência em

relação à organização de sua auto-atividade, esta que deveria ser a expressão de sua autonomia.

A atividade alienada produz essa qualidade de um desenvolvimento humano contraditório nos indivíduos, ou seja, produz nos indivíduos formas de comportamento que são adequadas a interesses alheios, porém, inadequadas para o processo de desenvolvimento pleno do indivíduo e às suas próprias necessidades.

### **3.2. Expectativa social na atividade, vivência emocional contraditória e formação da personalidade**

De forma geral, a organização das atividades direciona à formação, no indivíduo, de motivos sociais de comportamento que se formam e se expressam nele sob a forma de sua personalidade. Assim, na atividade coletiva dirigida a alcançar um “resultado socialmente significativo”, essa organização proporciona as experiências necessárias para o desenvolvimento das normas morais de conduta (ZAPORÓZHETS, 1987, p.232).

Com essa organização, a qualidade das vivências emocionais iniciais presentes no desenvolvimento da criança sofre também uma profunda mudança. Se primitivamente as emoções surgem por meio das necessidades orgânicas no choque com as condições existentes, por outro lado, no plano do desenvolvimento social, as emoções corresponderão à necessidade de existir uma coerência entre as ações e os seus resultados em relação aos motivos sociais, especificamente humanos, ou seja, ao gênero humano (ZAPORÓZHETS, 1987, p.232-3). Isso implica uma determinada formação para a personalidade, que é construída com as qualidades das vivências emocionais caracterizadas pela organização da atividade social, o que nos faz pensar sobre a construção da personalidade como formação psíquica que expressa emocionalmente as contradições das particularidades sociais na qual se desenvolveu.

Da mesma forma que a consciência, a personalidade também é representada por um “sistema integrativo” – *de nível superior* - relativamente estável, que tem uma correlação com a totalidade sistêmica da produção do viver individual e social, portanto, apresenta uma lógica de desenvolvimento que se pode correlacionar com a lógica do desenvolvimento das relações sociais e, com isso, a personalidade indica as formas pelas quais o indivíduo sintetiza, ao seu modo, o modo de se relacionar socialmente. Assim, a personalidade apresenta, como desenvolvimento, algumas características que definem o amadurecimento social do indivíduo (BOZHÓVICH, 1987, p. 254).

Esse amadurecimento social do indivíduo indica, como ocorreu em seu desenvolvimento psíquico a formação das diversas funções psíquicas superiores e como ele se orienta com isso, ou seja, que forma afetivo-emocional assume a sua consciência nas relações sociais para a produção de sua vida.

O amadurecimento social do indivíduo que se caracteriza como alto nível de desenvolvimento da personalidade apresenta algumas características importantes para a nossa consideração: 1) a capacidade de planejamento individual e consciente de seu comportamento diante das circunstâncias e inclusive contra elas; 2) o caráter ativo e não reativo do comportamento que assim define a autonomia do sujeito sobre as circunstâncias (BOZHÓVICH, 1987, p. 252).

Estas duas qualidades que caracterizam o desenvolvimento da personalidade surgem em um sistema funcional denominado, em psicologia, como *vontade*. A análise sobre este sistema psíquico funcional foi investigada por L. Bozhóvich por meio do processo de formação de objetivos motivadores – “saturados afetivamente” -, e pelo processo de formação do “plano interno das ações”, que permitem a organização e consecução efetiva dos objetivos. Assim, em relação à *vontade* “*estudamos a ação do sistema funcional que assegura a direção consciente, pelo homem, da sua conduta*” (BOZHÓVICH, 1987, p. 252).

Com isso, pode-se pensar que, na formação social da personalidade, por meio da atividade alienada, as características desses elementos constituintes da personalidade, que chamamos *vontade*, formar-se-ão no sujeito como vontade, motivos e objetivos alheios à sua individualidade. Mukhina (1996, p. 221), explicando sobre o desenvolvimento da vontade e o processo social de sua formação, aponta para o constante choque que surge entre os interesses dos adultos e as necessidades e interesses da criança. Assim, ela diz que:

[...]na autêntica ação volitiva é a própria criança que fixa um objetivo para si ou aceita o objetivo indicado por outro (a mãe, a educadora, outra criança). A persistência para alcançar um objetivo que não é provocado de fora (pelo objeto), mas vem de dentro (da criança, de seus desejos ou interesse), já surge no primeiro ano; como sabemos, manifesta-se mais na fixação do objetivo do que em sua realização: as circunstâncias externas desviam com muita frequência a criança, que renuncia ao objetivo ou transforma o propósito inicial. (tradução nossa)

Então, podemos pensar como, na atividade social educativa e ideologicamente constituída, o interesse e a intencionalidade presentes no processo educativo - que são manifestadas nas ações dos adultos (pais, professores, etc.) - representam contraditoriamente para o indivíduo uma força deformadora para a sua personalidade, deformadora da vontade e da autonomia.

Os indivíduos sujeitos a essa forma de relação apresentarão em suas manifestações emocionais esta *deformação*, ou seja, a formação em sua personalidade das contradições que vivenciam por ocasião da objetivação de uma vontade alienada. Esse processo de deformação da personalidade se intensifica na criança quando do planejamento do seu comportamento diante das circunstâncias. Esse planejamento existe para o indivíduo como algo a satisfazer interesses alheios, porque nesse planejamento ele não pode se manifestar contra essas mesmas circunstâncias e interesses. Com isso, apresentarão, em sua personalidade, formas *reativas*, formas primárias de comportamento que indicam um contraditório desenvolvimento da autonomia diante das circunstâncias, as que, por sua vez, inibem o caráter ativo, criador e transformador que caracteriza o indivíduo humano. Como afirma Bozhóvich (1987, p. 262):

A presença simultânea de tendências afetivas fortes, mas de direções contrapostas (fazer o que indica o próprio desejo e corresponder às exigências dos adultos) cria na criança um conflito interno inevitável e, com isso, complexifica a sua vida psíquica. Já nesta etapa do desenvolvimento a contradição entre “quero” e “devo” põe a criança diante da necessidade de escolha, provoca vivências emocionais contrapostas, cria uma atitude ambivalente para com os adultos e determina o caráter contraditório de seu comportamento. (tradução nossa)

O sofrimento psíquico fica caracterizado pelo surgimento da contradição entre motivos racionais e motivos emocionalmente mais fortes; as aspirações morais contra os desejos imediatos, que o sujeito procura superar por meio de diferentes mecanismos defensivos, repressões e neutralização da consciência moral (BOZHÓVICH, 1987, p. 253).

Os efeitos do processo de *vivências contraditórias* que perduram na vida do indivíduo produzirão comportamentos que são caracterizados pela indecisão, instabilidade, incapacidade de alcançar objetivos pensados conscientemente e que se contrapõem às características da personalidade psicologicamente madura, como dito antes (BOZHÓVICH, 1987, p.253).

Pode-se, com isso, pensar como, no processo educativo, nas atividades do processo pedagógico sistematizado, por exemplo, a criança se defrontará com as diversas circunstâncias que a colocarão no centro de inúmeros momentos de contradição que representam. Por um lado, os interesses burocráticos, o desenvolvimento das atividades e cronogramas, regulação do tempo, processos disciplinares, a racionalidade e o valor dos objetos da aprendizagem para a sua vida cotidiana, e por outro lado as suas necessidades afetivo-emocionais subjetivas que surgem no processo de desenvolvimento psíquico e da

personalidade. Como declara Bozhóvich (1987, p. 253) sobre estas circunstâncias, elas se refletem na vivência do sujeito como conflitos internos e se manifestam assim:

[...] o homem que permanentemente deve enfrentar-se com conflitos internos se diferenciará pela falta de decisão, pela instabilidade do comportamento, pela incapacidade de alcançar os objetivos planejados conscientemente; quer dizer, nele faltarão precisamente aqueles traços que entram, como fundamentos, na caracterização da personalidade psicologicamente madura. (tradução nossa)

Por isso se pode pensar em como, na escola, na organização de aulas e atividades, as crianças manifestarão a vivência destes conflitos gerados pelo próprio processo de ensino, o qual impõe à criança um modelo ideal de desenvolvimento - que deve se substanciar pelo exercício de um poder de domínio sobre esse desenvolvimento. Os conflitos se manifestam como problemas de atenção, indisciplina, dificuldades de aprendizagem, hiperatividade e tantos outros que a escola, tanto quanto as teorias pedagógicas, psicopedagógicas e psicológicas têm atribuído à criança a responsabilidade, como naturalidade de sua personalidade, como problemas funcionais neurofisiológicos individuais e incapacidades inatas para o desenvolvimento.

Assim, a capacidade de auto-regulação consciente dada pelos processos de formação do “plano interno das ações” é condição fundamental para a existência do indivíduo social. Porém, a auto-regulação não constitui a única linha de desenvolvimento para a formação de uma personalidade integral não contraditória.

Além da auto-regulação, a formação dos “*sistemas motivacionais possuidores de força coercitiva*”, que asseguram o comportamento desejado sem que o homem entre em contradição consigo mesmo, constitui outra linha de desenvolvimento tão importante quanto a da auto-regulação. Segundo Bozhóvich (1987, p. 254), “*a formação da personalidade deve transcorrer de tal forma que os processos cognoscitivos e afetivos - e com isso os processos controlados e não controlados pela consciência - entrem em certa relação harmônica*”. (tradução nossa)

Esse desenvolvimento harmônico implica que, na formação da personalidade, não haja desenvolvimento independente (unilateral) do aspecto racional, voluntário ou emocional, garantindo, dessa maneira, a formação de um sistema integrativo superior e o caráter de totalidade na formação do indivíduo. Este problema passa pela revisão das relações no sistema educacional e pedagógico, as quais limitam, impõem e determinam os objetivos educacionais presentes nas atividades, e a partir delas controlam e impõem uma organização de espaço, tempos, relações e tarefas, cuja formação não tem a correspondente participação

ativa, nem uma consideração adequada das necessidades afetivo-emocionais do indivíduo sujeito a esses processos.

## II - ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS

Ao realizar esta análise dos dados coletados neste trabalho de pesquisa, quero focalizar os aspectos das relações de dominação que, nas relações de ensino e aprendizagem, são formas que impedem o pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e emocionais nos alunos, dificultando o desenvolvimento do poder humano que se caracteriza como aquisição de capacidades desenvolvidas historicamente.

Quero apresentar como, na fala do professor, na organização da atividade em sala de aula e nas manifestações dos alunos, aparecem as formas sociais de dominação, porquanto reproduzem a organização da atividade social produtiva, segundo os interesses de classe.

Com isso, quero salientar que não trato de analisar as manifestações do professor e dos alunos partindo do pressuposto de características da personalidade, não procedo à análise como se o comportamento do professor fosse produzido por uma escolha individual. A análise que realizo busca nas manifestações dos indivíduos uma resultante da atividade social, naquela situação particular.

O material analisado foi exposto de maneira que se possa recorrer aos *apêndices*, para uma melhor contextualização ou verificação do desenvolvimento dos fatos, nas entrevistas, nas observações ou manifestações dos sujeitos. Assim, se encontrará indicações como: a página na qual se encontra o excerto dos relatórios sobre as observações, por exemplo: (Relatório 01, p. 235); a página na qual se encontra o excerto de transcrições das entrevistas gravadas, por exemplo: (Entrevista preliminar p.198); e uma indicação dos minutos e segundos que indicam a localização da fala na mídia gravada, por exemplo: 29:01 (*professor*).

### 1. Sobre a verticalização das relações no interior da sala de aula

Por meio da entrevista preliminar, pudemos perceber, na fala do professor, uma centralização hierárquica das decisões e da organização do andamento das atividades em sala de aula.

Quero fazer uma análise compreendendo que a estrutura social produtiva é reproduzida no interior da escola em esferas de relações cada vez menores, como é o caso da sala de aula, por exemplo. Ali, podemos perceber que o professor ocupa o topo da pirâmide



hierarquizada das relações. Esse lugar ocupado pelo professor, que é dado pelas exigências de estruturação burocrática da própria escola, aparece repetidas vezes na sua fala como:

*“eu<sup>1</sup> sempre começo com uma sondagem ... diagnóstica ... pra eu poder saber qual o aprendizado que eles já têm que ele traz pra mim”* (Entrevista preliminar p.167)

*“então eu tenho assim todo um trabalho de sondagem inicial até pra poder a planejar até meu ano”* (Entrevista preliminar p.167)

Essa avaliação “diagnóstica” da qualidade dos alunos, feita subjetivamente pelo professor, pois não houve nenhum processo formal de pesquisa e avaliação, serve para orientar a atividade do professor, serve para ele organizar o *seu* ano.

O que aparece como desvelamento da posição ocupada pelo professor é a intencionalidade dessa atividade de avaliação que, voltada para o planejamento, direciona-se para a consecução satisfatória do programa, exigência da organização burocrática do ano letivo, que é dada por esferas de relações cada vez mais amplas, as esferas de decisão de políticas educacionais.

Essa situação pode ser percebida quando o professor manifesta, em alguns momentos, a estrutura vertical hierarquizada que determina, de certa forma, os objetivos de sua atividade. Como exemplo, por ocasião da organização das carteiras da sala de aula, ele disse:

*“eu estou com um problema eu tenho que organizar a sala...a diretora vai me cobrar a organização da sala”* (Relatório 01, p. 224)

O professor pergunta *“pode tirar as regras que a diretoria colocar?”* e as crianças respondem – algumas em coro – *“não”*.

*“já pensou se a diretora chega aqui e vê isso”*. (Relatório 11, p. 252)

Um aluno propõe discutir sobre o currículo – em que momentos vão estudar matemática, português e as outras disciplinas –, o professor disse que não discutirão, esta questão não pode ser discutida, pois *“existe uma hierarquia superior que já decidiu por nós”* e que isto não pode ser questionado. (Relatório 12, p. 255)

Nessa entrevista, vão aparecendo sucessivamente estas manifestações que indicam uma posição ocupada pelo professor, que se referem a uma reprodução da forma estrutural das relações de poder e dominação que se apresentam no seio da organização produtiva, em nossa sociedade.

---

<sup>1</sup> Nas citações, os termos para os quais eu quero chamar a atenção estão em itálico.

Nessa posição, ele ocupa o lugar da determinação de inúmeras formas de relação pedagógica, social e afetiva no interior da sala e aula. Tem, sob seu domínio, na relação com os alunos, a direção da atividade. Podemos observar como, nas suas falas, aparece essa centralidade do poder durante a atividade coletiva:

“pra poder tá formando primeiro parcerias que *eu trabalho* com parcerias dentro da sala de aula”

“*eu mudo* bastante porque vai dependendo assim é da ( ) do objetivo da *minha atividade*”

“dependendo *do meu objetivo eu preciso* formar uma parceria pra planejar *minha aula*”

“eu começo mais com uma leitura minha do professor porque *o professor como um como um modelo*”

“depois eu passo para as atividades que foram planejadas pra o dia *vai depender do que eu planejei*”

“as aulas são planejadas assim pra semana ( ) eu tenho um diário meu que eu planejo pra semana toda tá registrado eu já trago registrado *a minha semana com vai ser*”

(*pesquisador*) - tem possibilidade de uma flexibilidade pra mudar

(*professor*) - pra mudar?

(*pesquisador*) - o modo de acontecer a aula

(*professor*) - dependendo assim da, da reação deles da atitude ou *se de repente eu planejei uma atividade* ( ) que tinha feito e eles não gostaram porque não tava dando resultado ou...aí eu posso estar mudando ou ... (Entrevista preliminar p.168/169)

Assim, a aula, a atividade, a semana da “sala”, organizadas segundo esses interesses, refletem no processo de formação e consciência dos alunos. Essa divisão técnica e social do trabalho produz um processo de alheamento durante as atividades que contém os conteúdos de sua aprendizagem, que contém os conteúdos para a formação de suas capacidades humanas.

Podemos perceber na fala do professor, ao ser questionado na entrevista sobre a consciência que os alunos manifestam sobre as atividades, o quanto *consciência* representa saber o que se deverá fazer operacionalmente, como parte de ações previstas pelo professor, e que podem ser antecipadas pelos alunos automaticamente.

O automatismo da mudança de atividade implica que, o que determina a passagem de uma atividade para outra, não é alcançar os objetivos da atividade e sim a regulação dada pelo tempo ou pelas necessidades do professor.

“... já sabem que começa com a pauta eles esperam uma leitura ou que eles leiam no início da aula aí depois eu vou dar uma atividade eles já assim já seguem a pauta então eles vão procurar baseados nisso ( ) o que vai acontecer acho que a própria pauta dá outra já deixa eles mais consciente do que vai acontecer então ele já sabe que eles vão ter aquela pauta pra poder ... saber o que vai acontecer ... aí também tem consciência de que às vezes a gente hum ... nem sempre cumpre ( ) oh! tinha uma coisa na pauta mais hoje não deu pra fazer por causa que aconteceu aquilo aquilo outro eles tem também essa noção. (Entrevista preliminar p.170/171)

Esse domínio exercido pelo professor, da organização e planejamento das atividades, *a priori*, não representa só uma limitação para o desenvolvimento cognitivo das crianças; as relações afetivas e emocionais estarão, da mesma forma, sujeitas às escolhas e às formas pelas quais o professor apresenta os dados que justificam a organização.

O prof. chama a atenção da classe para um determinado grupo qualificando-o de bonito e bem organizado. (Relatório 01, p. 235)

Assim, segundo seu diagnóstico, o professor classifica, distribui e correlaciona os alunos entre si, a partir de critérios que eles não poderão compreender da mesma forma que o professor, quais são as justificativas para a formação de parcerias, para a disposição dos alunos no espaço e no tempo, o porquê da maior participação de uns em relação a outros, o porquê da atenção diferenciada, o porquê dos elogios em relação a uns e do silêncio em relação a outros.

“...na hora de formar as parcerias, porque eu formo em duplas então na hora de formar eu tenho que preocupar com isso na colocação da sala inclusive as primeiras vezes quem faz sou eu depois eu coloco um “mapinha” na lousa com as carteiras tudo...” (Entrevista preliminar, p.170)

Na seqüência, no uso desse mapa, ocorre todo um processo de exposição pública dos alunos segundo suas qualidades e defeitos, os próprios alunos participam da classificação e desenvolve-se um processo de estigmatização dos companheiros, o que, por sua vez, representa, em um plano secundário na hierarquização das relações entre os alunos, uma nova divisão técnica e social entre eles. Essa divisão, porém, não representa somente uma questão operacional para a atividade, ela produz afetos e simboliza para os alunos o lugar que ocupam nas relações sociais dentro da sala de aula.

“...e quem vai me ajudando a montar ( ) então ah::... fulano professor pode ficar perto de sicrano ... *não*.”

((aluno)) “professor ele tá atrapalhando muito *ele não deixa a gente aprender*”

“ ... então eles vão me ajudando a também a formar oh! ali ... sempre tem algumas coisas que eu deixo livre pra eles estarem me ajudando e *outras que eu já coloco oh!* um aluno com dificuldade visual eu já aviso o M. tem que sentar nessa carteira essa já é do M. a gente não pode trocar ele daqui e aí quem que pode ser parceiro dele quem vai ajudar ele tal ou então [o aluno que tem] dificuldade procuro ressaltar mais ( ) *fulano é bom em tal coisa* o que vocês acham ( ) com quem que ele pode sentar que ele vai ajudar essa criança qual outro aluno que ele pode sentar que ele vai ajudar éh::... que vai ser bom pra ele que vai dá uma troca legal...” (Entrevista preliminar p.170)

Nesse processo ocorreu, acima de tudo, uma estigmatização na apresentação esquemática, o “mapinha” na lousa. A localização das carteiras e das parcerias foi assinalada com cores diferentes para os nomes. Havia nomes em cor azul e em cor vermelha, forma que apresenta uma clara discriminação qualitativa entre os alunos, segundo os critérios utilizados pelo professor.

O prof. faz uma nova combinação entre os pares, combinação que já traz pronta, sem a participação dos alunos.

Os alunos trocam de lugar e de parceiro.

(Prof.) “certinho vocês já conseguiram se localizar no mapa” (mapa desenhado na lousa com nomes em vermelho e azul)” (Relatório 04, p. 235)

O alheamento das crianças na produção da atividade impede a elas uma clara compreensão do que está acontecendo, não possibilita a elas questionar as alterações que o professor faz ou as suas escolhas, não abre brechas para o aluno manifestar suas necessidades relacionadas à atividade, porque a atividade já está dada como certa, como produzida pelo professor que domina o que é certo e o que é errado na sala de aula. Isso podemos perceber pela manifestação de um aluno, que expressa essa posse da verdade dada ao professor pelo exercício do domínio. Assim, em uma situação na qual os alunos discutiam entre si, sobre o uso da palavra “estória” e “história” para diferenciar os fatos reais da fantasia, um dos alunos conclui a discussão afirmando que:

Obs. sobre a discussão do significado das palavras - M. afirma que é possível saber se o professor (substituta) está falando a verdade sobre o significado da palavra “estória” – estória para histórias fantasiosas,

que não são verdade enquanto fato – e diz que “*o professor está certo porque ele é professor*”. (Relatório 17, p. 262)

Com esses dados, podemos perceber que há uma verticalização das relações na sala de aula que reproduz as formas de organização estrutural existentes nas instituições públicas, nas organizações civis e privadas em nossa sociedade.

Podemos compreender que há uma interpenetração das diversas esferas de relações, das mais distantes esferas de decisões políticas até as mais próximas relações pessoais no interior da sala de aula, que determina, de certa forma, o comportamento das pessoas.

Podemos perceber, de acordo com a observação descrita abaixo, que naquelas circunstâncias de relacionamento mais próximo entre as crianças elas acabam por reproduzir a divisão social do trabalho, reproduzindo da mesma forma as relações de poder que existem na organização de outras atividades, nas quais já ocuparam determinados lugares.

a mudança de atividade de votação para a formação de grupos muda o comportamento das crianças, o professor deixa de ser o foco da atenção. As relações grupais prevalecem sobre a atenção das crianças, o barulho aumenta, há discussões entre os alunos sobre *como vão resolver o problema, quem vai responder, quem vai apresentar. Em todos os grupos há crianças fazendo as ações e operações, e crianças que só observam*. (Relatório 01, p. 225)

Quero notar que, nesse momento, podemos perceber o quanto aquelas crianças que são notadamente escolhidas pelo professor, apontadas como “melhores” que os outros, aquelas que têm mais facilidade de aprender, que são mais adequadas ao comportamento, que tiveram seus nomes destacados em azul no “mapinha” são as crianças que prevalecem na condução da atividade grupal.

Essa divisão técnica do trabalho, reproduzida pelas crianças segundo parâmetros que eles podem perceber na organização dada pelo professor, reforça o lugar que cada um ocupa na vida social interna da classe, reforçando, da mesma forma, as possibilidades de realização de atividades que possibilitam o desenvolvimento de capacidades humanas presentes na atividade.

## **2. Sobre a formação ideológica nas relações sociais internas da sala de aula**

Quero apontar para um processo de reprodução ideológica que ocorre na atividade de produção do regulamento. Nessa atividade, o professor faz com que os alunos resgatem as formas regulamentares de organização que existem em outras instituições das quais

participam e como isso reforça a legitimidade dessas idéias como formas que devem ser perpetuadas e reproduzidas nas relações institucionais.

Essa reprodução de uma regulamentação generalizada de comportamento para diversas instituições produz contradições em relação à atividade desenvolvida na sala de aula. A regulamentação da atividade grupal, que deveria ser resultado das especificidades do grupo em questão, aparece desconectada da organização própria da atividade, dos seus motivos e objetivos, ocorre dessa forma uma confusão de relacionamento entre instâncias de atividades e grupos diferentes, de diferentes instâncias motivacionais.

“eu só proponho e a gente faz uma discussão assim éh:: fazendo essa *comparação dos lugares sociais* que eles freqüentam que tem regras o que pode e o que não pode *fazer em CASA* ... o que pode o que não pode *fazer na igreja* que eles freqüentam *na religiÃO na rua* quando está andando de bicicleta então ... puxa bem assim para os lugares que eles convivem mesmo e eles ... eles acabam assim o que eles trazem eles acabam colocando para a gente né que assim uma questão que a gente consegue observar na criança até um pouco do ela traz assim ... deve ser castigo dado na esCOLA do profeSSOR nessa fala deles do que *que a faMÍLIA espera ele traz* muito da família ainda ... então do que a *família PENSA* do professor da escola da instituição escolar a gente acaba conseguindo tirar um pouquinho aí também porque eles vão já ... aqui deve de fazer assim professor aqui a gente tem que ( ) aqui é:: não pode isso aqui pode aquilo” (segunda entrevista, p. 191)

“ANTES de eles estarem falando o que que nós vamos combinar aqui que (falar pras ) regras sem essa discussão como acontece em cASA como eles trazem muito da vivência dELES eles não tem assim ... uma reação negativa a reação deles é positiva porque eles tão *eles me mostram antes de falar* ... é:: *quais são os combiNADOS*” (quarta entrevista, p. 193)

### **3. Sobre exercício da dominação por meio da comunicação e produção ideológica**

Considerando a produção ideológica como uma resultante das relações de poder, podemos considerar que não somente aquelas formações simbólicas produzidas socialmente estão presentes na sala de aula. As relações de poder entre professor e alunos produzem simbolizações que permitem ao professor exercer *dominação* pela produção simbólica. O professor opera da mesma forma que as instâncias macro-sociais na produção de símbolos ideologizados.

O professor produz simbolicamente formas expressivas e comunicativas que servem para a manutenção do domínio do comportamento dos alunos. Podemos perceber uma

repetição de idéias que orientam os alunos nas relações com ele. A sua fala aparece como um processo de formação de representações do poder e autoridade, como se isso fosse de sua própria natureza, e também, de formas corretas de ser que indicam conseqüências positivas para o comportamento.

“sentado, quem levanta não fala” (Relatório 01, p. 228 )

“eu não sei como era na outra sala, mas aqui eu não quero, aqui não tem isso está bom” (Relatório 01, p. 230 )

“L. fala menos faz mais” (Relatório 03, p.234 )

“psiu! eu estou falando”. (Relatório 05, p. 240 )

“vai deixar para conversar no recreio, vai deixar para brincar em casa” (Relatório 05, p. 236 )

“a P. vai falar porque ela foi educada e levantou a mão” (Relatório 05, p. 236 )

“dá pra sentar que estou falando” (Relatório 05, p.238 )

“psiu eu perguntei?” (Relatório 05, p. 240)

“pronto vocês não vão ouvir mais nada essa classe não merece”. (Relatório 05, p. 239 )

“T. não compete comigo!” (Relatório 09, p. 249)

O prof. está explicando o significado da palavra e algumas crianças levantam para guardar o dicionário, **prof.** (em voz alta) “dá pra sentar que estou falando” ; os alunos silenciam, alguns voltam resmungando para a sua carteira; O prof. dá um comando (verbal) de que acabou de falar e as crianças vão guardar os dicionários. (Relatório 05, p. 238 )

**Obs.** (prof. perguntando aos alunos qual música de carnaval querem escolher), procede a uma votação entre os alunos, a votação demora um pouco, as crianças não estão conseguindo identificar as músicas para escolher. O professor passa novamente as músicas uma a uma (trechos) referindo seus nomes para que as crianças escolham, as crianças demoram e o professor fica impaciente com a demora dos alunos “vamos escolhe aproveita que eu estou deixando”. (Relatório 05, p.239)

**Obs.** As crianças se preparam para sair – fim da aula – juntam-se perto da porta, o professor em voz alta ameaça recomeçar as atividades se os alunos não se sentarem, e diz que eles combinaram não fazer bagunça e ele quer que as crianças fiquem em ordem. (Relatório 01, p. 230)

Uma criança se levanta para perguntar ou mostrar alguma coisa para o professor que pede para que ele sente porque agora ele está falando. Depois de algum tempo a criança volta a procurar o professor e ele vai à sua mesa e discute o exercício com a criança. (Relatório 01, p. 231)

Essas articulações de significados se transformam em símbolos que reforçam a autoridade dos professores sobre as formas de comportamento que lhe convém. Elas encerram uma “verdade” porque são proferidas pelos professores, são formas ideológicas de controle do comportamento, que servem ao exercício de dominação pelos professores.

Essas idéias reafirmam constantemente, em decorrência do próprio lugar ocupado pelos professores e pelos alunos, a autoridade “natural” dos professores sobre eles. O professor e o aluno pertencem a classes diferentes de sujeitos, estão separados por oposição em relação ao poder.

Há uma certa engenhosidade na produção da organização que permite o domínio das situações. No início das aulas, o professor deve efetuar uma disposição das carteiras, que represente a melhor forma de organização para o desenvolvimento das atividades. Os alunos participam dessa organização, fazem sugestões de diferentes formas e disposições das carteiras: em pequenos círculos; em um grande círculo; virados para o lado, direcionados à lousa etc.

O professor promove uma votação secreta - para a escolha da forma mais adequada para a organização - que deveria satisfazer a todos, pois a atividade é coletiva - e no fim, a forma escolhida é aquela que convém à formação de parcerias, forma que foi pensada *a priori* pelo professor, e à facilitação para o trânsito e observação realizados por ele.

É interessante notar que, para uma forma escolhida pelos alunos, o professor reaja dizendo “aí eu não entro eu fico de fora ... vocês não me querem aí com vocês?”

A organização que facilita o trabalho do professor, que permite que ele realize as parcerias já planejadas, não leva em consideração as necessidades dos alunos. Os alunos que ele escolheu para ficarem encostados na parede têm muita dificuldade para sair de seus lugares, para ir ao banheiro, para ir à lousa, para circular pela sala, com isso incomodam constantemente o parceiro do outro lado da fileira dupla.

A afinidade afetiva em relação aos “parceiros” também não é considerada. Assim, a esperada parceria em atividades de aprendizagem, de imitação e colaboração entre os parceiros, não ocorre ou raramente ocorre, pois não há uma atividade específica para isso, sem



uma atividade estruturada não há motivação clara para a relação cooperativa, as coisas ocorrem por acaso.

A colaboração na aprendizagem, nessas condições objetivas, segundo as discriminações, as classificações dos indivíduos e a divisão técnica afetivamente estigmatizada pela sua desqualificação, surge em situações afetivas contraditórias. Assim, a colaboração serve a outros motivos, diferentes daqueles esperados por uma intencionalidade pedagógica que considere a multidimensionalidade do processo educativo.

As parcerias constituídas dessa forma, pelo professor, servem mais a uma forma de controle dos comportamentos, pois ele não produz nenhuma atividade de orientação aos alunos, da relação colaborativa entre parceiros.

**Obs.** O professor começa a organizar as carteiras em fileiras duplas – a forma que foi escolhida na votação -, aproximando as crianças que já correspondem nas fileiras. Para algumas crianças escolhe um parceiro – sem consultar as crianças – coloca as japonesas juntas. A disposição em pares dificulta a locomoção das crianças que ficam encostadas na parede – as crianças não se queixam. (Relatório 01, p. 227)

**Obs.** O professor começa a reagrupar as crianças mudando de parceiro “acho bom você sentar do lado de lá para você ficar longe da “turminha da bagunça”; seleciona por altura.

As crianças não participam, não são consultadas sobre os motivos da mudança. (Relatório 03, p.232)

#### **4. A atividade do professor, a atividade dos alunos e o trabalho conjunto aluno/professor**

A atividade do professor e a atividade dos alunos podem ser descritas em termos de ações e operações dentro de um esquema de organização prática da aula. O tempo, as alterações nas ações coletivas e os objetivos são controlados pelo programa e pela organização objetiva que possibilita o controle mais eficiente dos comportamentos.

Assim, nessa atividade coletiva, o que aparece como instância diretora das ações não é a vontade dos sujeitos ou suas necessidades, objetivos e motivos da atividade. Há uma “força estranha”, algo que vêm de fora, que surge de outras relações sociais, que aparece na organização da vida dos indivíduos, naquela situação. Aparece como poder de dominação teleologicamente direcionado a objetivos diferentes daqueles que surgem na atividade coletiva.

O que parece orientar e controlar a atividade coletiva na sala de aula é uma forma de poder que está distante da concreticidade daquelas relações. A burocracia é a expressão mais clara da existência desse poder, e a atividade coletiva parece estar direcionada à satisfação dos seus objetivos.

Outra questão que se refere às qualidades do trabalho conjunto, e a relação quantitativa professor/aluno – um para trinta – que é inadequada para possibilitar uma ação efetiva do professor, naqueles momentos em que surgem situações nas quais a intervenção do professor seria proveitosa para o aluno.

Quando a ajuda do professor se torna necessária para a aprendizagem, ele está ocupado com o andamento da aula, com a organização da sala, com o controle produtivo para a consecução do programa determinado burocraticamente.

Gerenciando a produção da aula, ao professor resta pouco tempo para o ensino. É assim que no desenvolvimento da atividade, o trabalho conjunto professor/aluno aparece como um processo de cumprimento de tarefas, está destinado à produção da “aula” como objeto da atividade da escola.

A atividade entre professor/aluno caracteriza-se por um desenvolvimento mecanizado, fragmentado, compartimentado em momentos de produção. A isso corresponde a organização objetiva que dispõe os alunos em filas ordenadas para a maior produtividade, os alunos não podem alterar o ritmo da aula para a satisfação de suas necessidades cognitivas, afetivas e emocionais. Sempre que uma alteração surge no desenvolvimento da aula, alguma regra, que segundo as circunstâncias se mostra inflexível, busca regularizar a produção.

Podemos perceber, nas observações a seguir, como a aula se desenvolve em um ritmo de comando, orientação para ações e respostas automáticas dos alunos.

O professor elege um ajudante para ele todos os dias; pede que o ajudante vá buscar alguns materiais para. (Relatório 05, p. 242 )

O professor pede para que D. vá buscar um jornal para ele na secretaria. D. sai pulando e sorrindo [sem conhecer o motivo da tarefa] (Relatório 04, p.235)

O professor escolhe seu ajudante, que pega alguns livros e os distribui para os alunos; (Relatório 09, p. 249)

A participação das crianças fica por conta de responder às perguntas do professor; as escolhas, opiniões e sugestões das crianças só modificam a aparência (cor ou algum detalhe), mas não a estrutura; não faz surgir o novo na atividade (Relatório 06, p. 242)

Podemos perceber no que se segue, uma certa estrutura de relações que se repetem amiúde no desenvolvimento das atividades. Os alunos dependem dos sinais do professor para responderem e desencadear ações e operações da atividade. O que deveria direcionar o processo, segundo uma intencionalidade educativa voltada para o desenvolvimento, não somente direciona mas, também, determina. É nessa atitude que reside o caráter de desvio das possibilidades de transformação para o novo; a determinação expressa categoricamente o uso da dominação.

### **Atividade - Produção de texto coletivo**

O professor distribui uma folha de papel com um labirinto e algumas linhas para escrever; algumas crianças ao receberem a folha fazem imediatamente a tarefa do labirinto; outras *perguntam se podem fazer e esperam pelo professor dar a ordem;*

Fazem a tarefa do labirinto e *esperam* o professor;

O professor espera que todos façam a tarefa para começar a dar explicações sobre a parte do texto;

*algumas crianças ficam inertes* pelo tempo de espera;

o professor começa a dar explicações sobre a produção de texto:

*dá o tema e o título*, já estavam prontos;

*dá elementos para a “imaginação”*,

*algumas crianças repetem falando em voz alta as orientações do professor, ele se irrita e diz que as crianças “pensem” ao invés de falar;*

*o professor imediatamente após censurar a fala das crianças pede que as crianças dêem propostas de como começar o texto – somente duas crianças dão opiniões;*

o professor começa a perguntar “que mais” e pede para que algumas se pronunciem – somente uma das crianças se pronuncia e as outras crianças permanecem quietas;

*o professor ameaça as crianças: se elas não falarem alguma coisa ficarão até meio dia esperando: “vamos desembucha [...] vocês são bons para falar contar ‘estórias’” o professor espera; (Relatório 08, p. 247 )*

Podemos perceber até este momento, o quanto a forma de apresentação do processo, segundo o domínio do poder de determinação do desenrolar da atividade, implica a existência de uma afetividade que inibi, torna confuso e contraditória a participação dos

alunos. Primeiro devem se calar, logo em seguida devem falar. Como se orientar segundo essas determinações?

## **5. A intervenção**

Alguns acontecimentos são importantes para poder analisar a intervenção, o seu desenvolvimento, a motivação e seus objetivos. Assim, para uma consideração sobre os resultados da intervenção, conhecer as situações que engendraram a sua proposição, se faz necessário.

As situações referem-se a relações internas da sala de aula que criam contradições entre professor e aluno. São situações nas quais em determinados momentos do desenvolvimento da aula, interesses diferentes entre professor e alunos entram em conflito.

### **5.1. Sobre a construção de regras**

A construção das regras – os “combinados” - começa com uma exclamação do professor bem expressiva, do ponto de vista da intencionalidade ideológica de manutenção do domínio, da intencionalidade de manutenção do controle para o desenvolvimento da aula como tarefa.

Prof. “o que será que vocês acham que precisa acontecer para (as coisas acontecerem direito) sem imprevistos?”

Prof. “podemos fazer o que quiser?”

Crian. Em coro: “não” (Relatório 01, p.227)

Essa é a justificativa para a construção de um regulamento. O regulamento deve existir para que não haja *imprevistos*, para que o *querer* das crianças seja o necessário para o cumprimento das tarefas. Nessa justificativa se encerra também os objetivos da prática de relações na sala de aula, controle para normalização unilateral dos comportamentos.

Os conteúdos selecionados pelos alunos e professor culminam por fazer uma referência exclusiva sobre o comportamento dos alunos, de modo que o comportamento dos alunos não prejudique o trabalho do professor.

“obedecer o professor”

“não fazer bagunça na sala de aula”

nesse momento um aluno se levanta para dar uma sugestão e O prof. diz: **Prof.** “sentado ... quem levanta não fala”

“organizar a classe”

“ficar quieto na fila”

“não correr na sala de aula” (Relatório 01, p.228)

Outra característica da produção de regras – para os alunos - é que as expressões afetivas e emocionais fazem referência ao comportamento dos alunos sem que o mesmo, ou semelhante comportamento produzido pelo professor, seja considerado.

“não gritar com o professor”

“não falar alto” (Relatório 01,p.228)

**prof.** (em voz alta) “dá pra sentar que estou falando” (Relatório 05, p. 238)

“respeitar o professor” (Relatório 01,p.228)

**prof.** “psiu eu perguntei?”, (Relatório 05, p.240)

**prof.** “vamos desembucha [...] vocês são bons para falar contar estórias”(Relatório 08,p.247)

“não xingar o professor”

[obs. Conflito entre D. e outra aluna. O professor não processa uma discussão, simplesmente decreta o fim do conflito classificando e adjetivando as crianças – “parece **fofoqueira**” (relatório 07, p. 245)

**Prof.:** “cadê a D. ela é **safada** sai umas dez vezes da classe acho que vou colocar um fiscal na classe”. (Relatório 07, p.245)

“não mexer nas coisas do professor” [obs. o professor acrescenta que também não pode mexer nas coisas dos outros]

**Prf.** “olha só o que você fez no seu caderno apaga tudo isso eu não quero ver isso no seu caderno toda vez que eu ver isso eu vou fazer você apagar.” (Relatório 03,p.233)

“respeitar os amigos”

“não bater nos colegas”

“não roubar”

“pedir emprestado”

“não fazer fofoca” [prof. exclama: “aí é difícil hein”]

“não rabiscar as carteiras”

“não comer chiclete na escola”

“não jogar papel no chão”

(Relatório 01,p. 228)

Em alguns momentos o regulamento serve para controlar e escamotear a qualidade afetiva da aula. A atividade de aula não se apresenta aos alunos como algo instigante, como algo prazeroso. Os momentos que despertam curiosidade e interesse por algum aspecto dos objetos de estudo são aleatórios, não há um processo que visa a produzir interesse no aluno pela atividade de estudo.

Fica patente, no controle do professor, que o mundo fora da sala continua sendo mais interessante do que a atividade de aula.

Uma criança sugere: “pode sair da classe sem pedir?” O professor analisa essa possibilidade e chama a atenção para o fato de que se muitos saírem ao mesmo tempo ele *ficaria com poucos alunos em sala de aula*, e que desta forma não poderia acontecer.

Um aluno sugere que um aluno por vez possa sair. Fazem alguma discussão sobre isso e acabam decidindo que seja um aluno por vez. O professor acrescenta alguns detalhes a serem pensados, como: tempo, quantidade de vezes, então, sugere uma vez por período e esperando trinta minutos após a entrada na sala. Esses detalhes não foram discutidos, porém, acatados pelas crianças. (Relatório 01, p. 229)

Outra característica interessante sobre as relações de poder e domínio é que no regulamento não aparece nenhuma menção sobre o comportamento do professor, sobre suas atitudes ou o que pode e o que não pode fazer.

Mesmo existindo a contradição na qual o professor faz coisas que são proibidas aos alunos, estes não se manifestam contra as atitudes do professor. É com naturalidade que o professor contraria as regras dadas aos alunos e a estes parece ser natural que assim seja.

Podemos perceber quanto os alunos se surpreendem quando o professor faz referência ao fato de não haver regras para ele e sugere que eles participem da construção de uma regulamentação em que ele seja considerado.

Quando o pensar sobre as atitudes do professor é efetivado, os alunos começam a manifestar questões afetivas entre eles e o professor, porém, a participação dos alunos é

restringida por essas mesmas questões afetivas, muitos não sabem o que dizer, ou se podem, na verdade, dizer algo.

Os alunos apresentaram uma certa resistência para se manifestar e a questão sobre o professor respeitar o aluno foi a primeira que surgiu. O professor reagiu defensivamente e iniciou-se uma discussão sobre como isso ocorre. Dessa forma, apareceram alguns itens das regras que existem só para os alunos e uma referência à dificuldade de participação dos alunos nas aulas.

É interessante notar que em uma das regras sugeridas pelos alunos, surge uma forte característica de submissão e permissividade ao professor que revela uma certa autorização para o domínio, como se isso fosse uma característica própria do lugar no qual o professor se encontra. Assim sugeriu um aluno, referindo-se ao professor: “só gritar quando for preciso”. Bem diferente da regra aos alunos, “não gritar na sala de aula”.

Da mesma forma, aparece uma proposição interessante que se refere à qualidade que caracteriza a participação do aluno na realização da aula, ou seja, a operacionalidade, o aluno cumpridor de tarefas. Essa qualidade é tão internalizada pelo aluno – seja na escola ou pela expectativa da família - que ele ressalta que o professor não pode se esquecer do seu papel de “mandar tarefa todos os dias”.

**Obs.** Em nenhum momento, tanto as crianças quanto o professor, sugeriram que o professor também sofreria a sanção de um algum regulamento ou que sua figura estaria presente no regulamento geral da classe. Nas regras não aparece em momento algum, uma referência ao trabalho do professor. (Relatório 01,p. 228)

Depois de uma intervenção junto ao professor:

Aos poucos vão surgindo algumas proposições sobre as regras para o professor, como: “só gritar quando for preciso”; “só faltar em caso de necessidade”; “*mandar tarefa todos os dias*”. (Relatório 12, p.134)

Depois de proceder a uma intervenção junto ao professor, acordamos que ele faria uma revisão das regras, para preparar o processo de desenvolvimento dos instrumentos que se interporiam naquelas relações geradoras de contradição, nas relações entre o professor e os alunos, ou na realização da aula.

Nessa atividade de revisão das regras, algumas questões são acrescentadas ao trabalho de formulação de regras – os combinados:

1. A possibilidade dos alunos sugerirem a retirada ou reformulação de alguma regra, ou a sugestão de novas regras. Isto é, uma tentativa de flexibilização que visa superar a rigidez do regulamento, expressada na fala do professor assim:

O prof. orienta aos alunos para que escrevam em uma folha as regras que acharem que são importantes e diz: Prof. **“tem que lembrar que tudo que você falar você vai ter que cumprir”**. (Relatório 01,p.227)

Várias crianças estão querendo participar a partir da proposta de revisão das regras; uma delas pergunta sobre as determinações que vêm da diretoria e o professor diz que as regras que vêm da diretoria não podem ser discutidas. Prof. **“pode tirar as regras que a diretoria colocar”** e as crianças respondem – algumas em coro – “não”. (Relatório 11, p. 252)

2. A possibilidade de existirem regras para o professor. Que visa abrir um espaço de discussão da política interna da sala de aula e por em evidência a contradição gerada pelo domínio do professor sobre o comportamento, ou sobre a condição dos alunos.

O prof. propõe uma discussão sobre se deve haver regras para O prof. também. Os alunos passam algum tempo sem dizer nada, ficam em silêncio. Alguns alunos dizem que o professor deve respeitar os alunos. [sugeri saber como o professor desrespeita os alunos: as crianças têm dificuldade de verbalizar como acontece o desrespeito].

Depois de algum tempo surgem algumas idéias sobre o que é desrespeito: “mandar para a diretoria” “quando não deixa participar da aula” [obs nesse momento o professor assume uma postura defensiva, querendo saber dos alunos se alguma vez os professores estão desrespeitando os alunos].

Aos poucos vão surgindo algumas proposições sobre as regras para o professor, como: “só gritar quando for preciso”; “só faltar em caso de necessidade”; “mandar tarefa todos os dias”. (Relatório 12, p. 198)

3. Sobre a inexistência de conseqüências para o descumprimento do regulamento, ou seja, todo descumprimento das regras pelos alunos fica sujeito à ação punitiva livre e arbitrária do professor, situação que reforça a noção de domínio natural pelo professor.

É interessante notar que nesse momento os alunos revelam a única forma que conhecem – e esse conhecimento reflete o *ser* da sociedade - sobre conseqüências ao desrespeito às regras: a punição violenta. Também aparecem sugestões que manifestam a necessidade das crianças de uma outra forma de ação do adulto em relação a elas, uma relação compreensiva e explicativa quanto às conseqüências do erro: “o professor pode conversar



com o aluno” ; “os alunos podem conversar com o professor”; “o professor explica como o aluno pode conversar com o professor”.

Há muitas regras proferidas pelo professor que não fazem parte dos “combinados” e que não foram discutidas pela coletividade. Assim, há um regulamento para os alunos, nenhum para o professor e, ainda, um regulamento que o professor cria de acordo com as situações, e que responde às suas necessidades de controle.

“quem fala ao mesmo tempo não vai falar nunca”; (Relatório 08,p.248)

O professor trata da questão sobre as conseqüências em relação ao descumprimento das regras. Os alunos dão algumas sugestões: castigar – “cara na parede”; “usar chapéu de burro” “ficar sem aula de informática” “o professor pode conversar com o aluno” “os alunos podem conversar com o professor” “o professor explica como o aluno pode conversar com o professor” “o professor conversa e manda bilhete para mãe”. (Relatório 12, p. 256)

4. A necessidade de haver instrumentos controladores e orientadores dessas relações regulamentares.

Todas as regras estão funcionando?

Existem regras que devemos retirar ou acrescentar outras?

Devem existir regras para o professor?

*Como fazer para que as regras funcionem?*

O que deve acontecer com quem descumpre alguma regra? (Relatório 11,p. 198)

Com a revisão das regras surge um regulamento reduzido sem, no entanto, perder a característica de negação imediata de algumas atitudes. Ficam, também, estabelecidas algumas normas para a saída da sala.

Pode sair da classe sem pedir, desde que seja um aluno por vez, uma vez por período e trinta minutos após a entrada na classe (a partir das 7:30 e 10:30);

Respeitar o professor e os amigos;

Não fazer bagunça na classe;

Ficar quieto na fila;

Não fazer fofoca;

Não mexer nas coisas dos outros sem pedir;

Não chupar chiclete na escola;

Falar baixo;

Deixar a escola e as carteiras limpas;

Respeitar os combinados. (Relatório 11, 229)

Com isso, surge a necessidade de constituição de instrumentos para a orientação e regulação do comportamento dos alunos e do professor. A contradição da ausência do relógio que regula o horário de saída fica em evidência e isso suscita uma movimentação coletiva para a resolução desse problema.

Surge a questão do relógio que falta na sala; uma criança propõe juntarem-se para comprar o relógio; um outro fala sobre doação; o professor expõe passo a passo as informações sobre como conseguir um relógio através de doação – empresas de propaganda, etc..; duas crianças se prontificam para pedir em sua escola de Inglês, com o objetivo de esta escola faça propaganda doando o relógio; depois de entrarem em contato com diversas possibilidades decidem que se ganharem mais relógios do que precisam, farão uma doação para outras salas. (Relatório 11, p. 252)

A construção de um instrumento de regulação das relações é um processo necessário para o desenvolvimento da atividade no interior da sala de aula. A princípio, como “combinados”, esse instrumento tem um objetivo bem definido: controlar o comportamento dos alunos para favorecer a consecução da aula.

Podemos perceber que as normas prescritas pelos combinados são, na sua maioria, formas de padronizar o comportamento dos alunos, formas de reduzir a atividade afetiva e emocional privilegiando um certo tipo de postura durante a aula.

A intenção dos combinados é produzir um tipo de atividade reflexa, ou seja, os alunos devem estar atentos aos comandos do professor para responder adequadamente às necessidades operacionais da aula.

Assim, toda manifestação afetiva e emocional que desvia a atenção dos conteúdos cognitivos da atividade para os conteúdos afetivos das relações humanas é, de alguma forma, banida da atividade. Há sempre uma forma de sanção imediata desse comportamento de forma que ele fique de fora das reflexões coletivas durante a aula.

Essa forma que assumem as relações internas na sala de aula é coerente com os objetivos mais gerais determinados pela política educacional que intenta uma objetificação do aluno para o mercado de trabalho. O aluno deve aprender uma determinada forma de comportamento que atenda às necessidades da atividade produtiva industrial. Nessa atividade, o operário deve focalizar a sua atenção na operacionalidade mecânica e reflexa de suas ações, e qualquer outra reflexão sobre sua atividade produtiva que considere as relações humanas é indesejável.

Com isso, a produção da regulamentação – os combinados – aparece nas reuniões pedagógicas, segundo o professor, como uma técnica desejável, algo que o professor pode fazer para melhorar o andamento de sua aula.

29:01 (*professor*) - ( ) tem reuniões pedagógicas ele participa [o professor] o que se passa pra saber o que se passa pra saber mas geralmente mas **o foco não é tão bem a relação social é uhn::: um uma forma de controle** (segunda entrevista, p. 179)

29:34 (*professor*) -aí dá pra direcionar isso aliado a crianças já:: formando pra participar e formando uma autonomia **pra ela saber que hora ela pode fazer uma coisa que hora que não faz** se ela pode se ela não pode não ter uma relação de dependência tão grande com o professor ..(segunda entrevista, p. 179)

02:03 (*professor*) - ( ) é comentado até em HTPC que tem que tenham-se regras na sala de aula e tal e tudo combinados mas varia muito da da prática de cada professor (terceira entrevista,p.179)

02;18 (*professor*) – conduz ou **até como conduz existem técnicas** certos professores que chegam com as regras prontas colocam para os alunos como deve ser ... eu gosto muito assim de fazer uma negociação eles ... eles m irem me mostrando como que deveria ser como seria um comportamento ali dentro da sala ... quais seriam as nossas normas que faria com que a gente conduzisse a aula de maneira é:: eficaz com qualidade..(terceira entrevista, p.179)

Um processo diferente se desenvolve com a produção da regulamentação, quando ela está voltada a considerar o mundo concreto dos alunos com todas as suas especificidades cognitivas, afetivas e emocionais, não especificamente voltada para um vir-a-ser da atividade social produtiva, porém, voltada para um vir-a-ser do indivíduo humano na totalidade de suas relações sociais.

Nessas condições de produção da regulamentação, os seus conteúdos não estão limitados a dirigir e controlar o comportamento em uma esfera das relações determinadas. Nas condições da regulamentação como unidade das relações afetivas, cognitivas e

emocionais, os conteúdos podem assumir variadas formas e se referir a diferentes aspectos da vida humana, segundo as necessidades dos alunos, naquelas condições.

É assim que, na formulação das regras que inclua totalidade das relações, o professor, o diretor e o programa também aparecem como elementos a serem questionados e estarem sob o olhar dos alunos como instâncias determinantes de suas vidas. Podemos perceber isso na fala do professor, depois de algum tempo em que houve a intervenção e a reavaliação do regulamento que permitiu uma maior participação dos alunos.

26:36 (*professor*) - mudou ... os combinados mudaram bastante teve bastante coisa que mudou nos combinados depois da discussão que foi feita ... assim com foi direcionado assim entre o que eles fizeram ( ) aumentou a discussão dos combinados é a relação que eles tiveram ali éh:: eles tiveram assim mais questões pra eles pensar mais eles se envolviam para resolver então de coisas que você trouxe que eu não tinha colocado ainda ... como ter regras para o professor éh:: então eles não só repensaram as regras que eles já tinham feito como eles também éh:: pensaram em OUTRAS questões né ... teve assim eu percebi assim aquele aluno que é mais CRÍTICO ele gostou muito da da hora de pensar nas regras nas regras do professor ... por exemplo o C. na sala que ele é bastante crítico ... assim tudo ele já vai logo na lata ele não importa se é diretora se é professor quem foi que falou que ... ele já vai óh mas eu não posso como é que cê tá fazendo mas isso não pode ser feito ... então para ele eu percebi que aquilo foi assim um... (quarta entrevista, p. 198)

28:37 (*professor*) - é então você percebe assim que na hora de fazer regras para eles ... eles conseguem assim elencar um número gigante de regras na hora de fazer regras para o professor eles já se limitam MAIS eles ficam mais ... assim ... sem ter sem conseguir saber que que eu posso falar que que eu não posso estabelecer para o professor ... e as vezes acaba querendo aproveitar da situação quando entra alguma coisa que ele não gosta de fazer ou que ele gosta de fazer como alguma coisa assim que seria ... áh coloca mais tarefa ou áh tira tarefa ou há questões que são mais pedagógicas do que ... éh:: de convívio (quarta entrevista, p.199)

30:42 (*professor*) - mas dava para ver mesmo na expressão deles assim ... a dificuldade que eles estavam tendo (e tensão) e agora que que eu vou pôr parecia que que eu vou escrever para que o professor faça (parecia a mesma barra que tinha sido antes né) primeiro cada um pensar individualmente depois colocar ( ) para depois socializar com o grupo para poder ( ) geralmente assim ah:: eu coloquei a mesma coisa ah:: já vai percebendo que na hora que eles estão escrevendo mesmo na hora de falar que eles ... aquelas ( ) aquela aflição né ... puxa eu nunca fiz isso ((rindo)) como é que eu vou fazer agora [*sobre a situação de estabelecer regras para o professor*] (quarta entrevista, p. 199)

Com isso, podemos perceber o quanto as práticas que se estabelecem como exercício de dominação nas relações sociais, nos processos educativos, afastam os indivíduos da apropriação das formas dialógicas, necessárias para estabelecer relações de organização da vida comum que sejam humanizadoras.

Podemos perceber o quanto as crianças, ao se enfrentarem com a possibilidade de questionar o comportamento adulto, não sabem como reagir, não sabem como participar. Essa manifestação é uma característica própria de um processo de alienação, em relação às possibilidades de participação e conhecimento da vida social.

## 5.2. Sobre a situação de sair da sala de aula

Uma das situações analisadas foi a que se cria quando ocorre a necessidade, para os alunos, de sair do interior da sala. Para os alunos, muitos são os motivos, porém, o que freqüentemente é expresso como necessidade é a de beber água ou ir ao banheiro.

Quando um aluno sente necessidade de sair da sala de aula, ele deve pedir ao professor, que autoriza ou não a sua saída. Assim, a satisfação da necessidade do aluno está sob o domínio do professor. Isso aparece claramente como contradição nas relações de poder, pois, o que determina a possibilidade de o aluno satisfazer suas necessidades é o interesse do professor, o controle que ele exerce para a produção da “sua” aula.

Obs. Duas meninas se dirigem em direção à porta para saírem juntas; uma pede ao prof. para ir junto com a colega ao banheiro **prof.** “você tem que seguir a regra”; uma das alunas vai ao banheiro e a outra volta para a carteira com a face contraída.

Uma outra menina sai sem pedir (a outra não havia voltado). O prof. percebe que há duas crianças ausentes da sala e pergunta quem saiu primeiro. (encerra-se assim, não há continuidade sobre os acontecimentos). (Relatório 05, p. 238)

Assim, quando o número de crianças que pedem para sair ou que já estão fora da classe é pequeno, ou não há nenhum aluno ausente, o professor tende a deixar com mais facilidade que o aluno saia, por outro lado, quando vários alunos pedem ao mesmo tempo, a quantidade aparece como empecilho. Ora, não é a necessidade do aluno que determina essa relação, mas necessidade do professor.

Duas crianças também saem para o banheiro e depois mais uma. Uma outra criança pede para sair e O prof. diz para ele que espere um dos alunos voltar para que vá. (Relatório 01, p.237)

Com isso, estabelece-se uma polêmica entre quantos podem sair, quando podem sair, quem pode ir primeiro, quantas vezes, porque pode ou não sair. O que prevalece é o critério da produtividade da aula.

Obs. Uma criança se aproxima do prof.

Crian. “professor posso beber água?”

Prof. “não”

Prof. “vocês já sabem que quando está tendo explicação não podem sair se não não aprendem.”

Obs. Uma outra criança se aproxima do professor e o professor diz para ele que deve copiar o exercício da lousa, ela copia o exercício. A criança pede novamente para ir ao banheiro – após copiar o exercício – e O prof. deixa que vá. (quinta entrevista, p. 226)

A organização espacial, a disposição dos alunos em fileiras, que localiza uns mais perto da porta e outros mais distantes, provoca uma movimentação na sala em função da necessidade de sair.

Os alunos, nessas condições de domínio pelo professor, devem aproveitar as oportunidades dadas pelo desenvolvimento da aula para poder sair. Assim, os alunos que estão mais próximos do professor – na frente da sala – podem, com facilidade, pedir ao professor. Quando um aluno retorna e há possibilidade de outro sair, os da frente têm vantagem em relação aos alunos que se sentam - ou que foram colocados lá pelo professor - no fundo. Isso exige uma movimentação extra, diferente dos alunos que se sentam na frente: os alunos do fundo ou precisam ficar circulando próximo da porta ou precisam sair correndo do fundo para a frente para poder sair.

10:42 (*professor*) - é os que estão aqui na frente tem momentos em que funciona o levantar a mão e não funciona (quinta entrevista, p. 209)

Obs. As crianças que sentam no fundo tem que ficar preparadas para sair correndo para alcançar a porta antes que os da frente.

Uma das crianças das que saiu volta, e uma menina que senta no fundo da sala tenta pela terceira vez chegar até a porta antes que alguém da frente saia e não consegue.

Obs. C. chama L. e dá para ela uma garrafinha para que traga mais água para ela, quando conseguir sair

Um dos meninos que saíram volta e Luiza – do fundo – sai correndo em direção à porta. Depois de um tempo Luiza volta com a garrafinha de água para Cíntia.

**Prof.** “o que você está fazendo aí na frente;

**Crian.** “estou esperando par ir ao banheiro”

**Prof.** “e pode esperar aí na frente?...não” . (Relatório 01, p. 229)

Outra situação que se criou com a regulamentação proposta pelo professor refere-se a que os alunos somente poderiam se ausentar da classe após haver transcorrido trinta minutos do início da aula, porém, ninguém tinha relógio naquela sala, nem mesmo o professor.

A desorientação dos alunos para cumprir esse combinado foi mais um motivo de geração de conflitos entre professor e alunos. Essa situação conflitante para os alunos não ficou no âmbito da discussão se já haviam passado trinta minutos ou não do início da aula, ainda que aparecesse algumas vezes. O que mais pude observar é que as crianças não questionam o fato de não haver nenhum instrumento para a sua orientação, e assim, ou saem com sensação de descumprimento da regra ou, com medo de descumprir o regulamento, ficam inertes.

**Obs.** M. pede para ir ao banheiro; **prof.** “eu não sei você não tem o bilhete das regras no seu caderno?”; prof. procura um bilhete, explica o item para M.; M. cola as regras em sua agenda, fica sentado e não vai ao banheiro (8:34), não havia nenhum aluno para fora.(Relatório 03, p.232)

**Obs.** O prof. disse que M. não deveria sair porque estava quase na hora do recreio. Perguntei para M. se essa regra estava no regulamento ele disse que não, porém, “a gente sabe”. .(Relatório 03, p.232)

**Obs.** duas meninas vêm perguntar para mim (prof. ausente, foi buscar dados para jogos) se já tinham passado meia hora, perguntei se alguém tinha saído, concluíram que podiam sair, então, uma delas saiu sem pedir, M. continuou sentado. .(Relatório 03, p.232)

**obs.** as crianças não têm nenhum mecanismo para saber se passaram os 30 minutos. Depois de duas horas tem criança que pergunta se já passaram os 30 minutos. .(Relatório 03, p.232)

Essas situações criavam diariamente uma dinâmica de relações entre professor e alunos que era marcada pela discussão sem fim, pela polêmica na qual a argumentação do

professor sempre prevalece, pois o andamento da aula e o trabalho do professor estão acima das necessidades individuais dos alunos.

Quero reafirmar que não estou considerando essa forma de comportamento como qualidade exclusiva da personalidade do professor, porém, que essa forma de comportamento decorre dos interesses burocráticos que estruturam a atividade escolar, e, estruturando a atividade do professor, contribuem para a constituição de sua personalidade.

### **5.2.1 Sobre o desenvolvimento do instrumento de saída da sala de aula**

Uma das propostas para enfrentar as discussões e problemas gerados pela necessidade de sair da sala foi a construção de um instrumento que viabilizasse o autocontrole pelos alunos dessa atividade.

Com isso, sugeri ao professor uma discussão com os alunos sobre a construção e regulamentação do uso desse instrumento (3ª entrevista). Sugeri que esse instrumento fosse constituído por um espaço na parede, visível para todos, no qual os alunos pudessem registrar o seu nome ao sair, na volta deveriam riscar o nome e este seria o sinal que indica a liberação para outro estudante sair. Assim, o professor não participaria do controle sobre a saída dos alunos.

O professor realizou a construção do instrumento junto com os alunos, e esse instrumento passou a ser usado pelos alunos como meio pelo qual eles controlavam a saída da sala de aula.

No início, algumas dificuldades na utilização do instrumento surgem para os alunos. Uns não compreenderam corretamente o mecanismo, outros não sabiam de sua existência ou não sabiam que já estava em operação, uma boa parte deles precisou confirmar várias vezes com o professor se ele poderia mesmo, sair sem pedir, sem ter a autorização. Contudo, houve uma movimentação de experimentação e ensino entre os alunos. Eles foram aprendendo aos poucos, libertando-se, da mesma forma, do domínio do professor sobre essa atividade.

Algumas crianças pedem para o prof. para irem beber água e não estão se lembrando do novo acordo sobre escrever na folha de papel o nome de quem saiu, que não precisam mais pedir para O prof., surgem aqueles mesmos problemas de antes – discussão sobre se já tem alguém para fora, quantos são, se já passou o tempo inicial etc... .



Sugeri a B. que escrevesse seu nome no papel para poder ir ao banheiro. (Relatório 12, p.255)

B. estava escrevendo seu nome e M. foi ver o que ele estava fazendo, depois de algum tempo M. foi comunicar ao professor o que B. estava fazendo, O prof. confirmou que já estava funcionando esta regra. M. corre até o papel, anota seu nome e sai da sala. (Relatório 12, p.255)

Outras crianças vão ao local onde está o papel que controla a saída dos alunos e ficam observando M., após M. retornar para a sala outras crianças começam a sair anotando seus nomes e sem pedir para O prof. (Relatório 12, p. 255)

Um aluno volta a pedir para ir ao banheiro mesmo tendo visto o papel e os alunos que anotavam ou saíam sem pedir. O professor não responde e um outro aluno – M. – explica para ele como está funcionando, ele escreve seu nome no papel, diz para M. “eu vou sair”. No momento de sair ainda tenta pedir para o professor. (Relatório 12, p.255)

Houve um certo entusiasmo, as crianças usaram o instrumento com curiosidade e, depois, com o uso freqüente, passaram a utilizá-lo de forma moderada, correspondendo à satisfação de suas necessidades.

O professor coloca a folha de papel que serve de instrumento para o controle de saída das crianças da sala de aula; as crianças começam a utilizar-se deste instrumento de forma eficaz. (Relatório, 13 p.257)

Com a ausência do professor e vinda de um professor substituto, ocorreu que os estudantes não usaram o instrumento de saída, não explicaram para o professor sobre a existência dessa nova regra e retrocederam na forma de pedir a autorização para sair, alguns saíam sem pedir.

Com o retorno do professor, passaram a utilizar novamente o instrumento. Com isso, podemos perceber por um lado, que a figura do professor ainda guarda a simbologia do poder e do domínio, pois ainda que os alunos tivessem o poder de utilizar o instrumento, não o fizeram na presença de outro professor, e só retomaram o uso na presença do professor que autorizou o uso do instrumento, por outro lado, percebemos que a existência objetiva do instrumento possibilita uma orientação e controle da atividade pela criança.

Com a recolocação do instrumento – que havia sido negligenciado com a professora substituta – as crianças retomam a forma de sair, utilizando-o. (Relatório 17, p. 261)

Percebe-se, com a existência do instrumento, uma alteração nas relações sociais internas na sala de aula. Toda a polêmica em torno da atividade de sair da sala vai se

dissipando aos poucos e, nessa esfera de relações, os conflitos diminuem, o domínio pelo professor é diminuído e os alunos produzem outras formas de relação entre si. Com o instrumento, não há um indivíduo que represente a figura do controle e isso exige decidir juntos, dialogar, produzir relações coletivas a respeito da nova forma da atividade.

As relações entre o professor e os alunos também se alteraram. Com a diminuição dos conflitos, novas formas de tratamento e uma afetividade diferenciada trazem à tona a relação entre aluno e professor, assim, desenvolvem-se algumas discussões e diálogos sobre a convivência na sala de aula.

Uma aluna pergunta por que o professor passou a cumprimentá-los quando entram na sala de aulas. (Relatório 19, p. 263)

O professor pergunta aos alunos por que eles têm receio de apertar sua mão ou olhar em seus olhos. (Relatório 19, p. 263)

Um aluno pede para que ela pare de cumprimentá-los e a maioria dos alunos falam em voz alta que ela não deve parar de cumprimentar. (Relatório 19, p.263)

Percebe-se, contudo, que é necessário tempo e a expansão dessa prática para outras atividades. A participação dos alunos e a atividade coletiva no processo de decisões em áreas localizadas não é suficiente para uma alteração profunda no modo de ser dos indivíduos. Houve retrocessos por parte do professor e das crianças e podemos perceber, com isso, que é necessário que toda atividade seja direcionada para essa forma de estruturação horizontalizada e participativa, para que o domínio passe de um indivíduo para o grupo.

Alguns alunos se juntam para escrever o nome no espaço reservado para controlar a saída da sala durante a aula e fazem algum tumulto enquanto disputam a ordem de saída. (Relatório 19, p. 263)

O professor interrompe, toma o pincel atômico que eles utilizam para escrever na lousa e ameaça os alunos, se eles não conseguirem fazer o processo de forma tranqüila, sem tormento, ele ficará com o pincel e eles não poderão sair. (Relatório 19, p. 263)

### 5.3. Sobre a necessidade de erguer a mão para participar

Durante a aula, uma das situações refere-se à participação dos alunos nas discussões, resolução de problemas, ir à lousa, manifestar interesses e necessidades. O mecanismo que possibilita a participação do aluno é levantar a mão. De um outro lado, o professor escolhe, segundo critérios variados e circunstanciais, atender ou não o pedido do aluno.

Há momentos em que a quantidade de alunos que querem participar exige do professor uma seleção dos alunos que participarão, em outros momentos ele está ocupado, não percebe ou simplesmente não responde.

**Obs.** B. (sentada no fundo da sala) levanta a mão para responder novamente prof. escolhe M. (frente). B. continua tentando não consegue, senta. (Relatório 03, p. 233 )

**Obs.** Outra criança (sentado no fundo da sala) M., ergue a mão, depois de algum tempo levanta e vai até o prof. e diz “o pro deixa eu responder”. (Relatório 03, p. 233 )

**obs.** várias crianças levantam a mão para falar, a maioria não consegue, só as crianças que O prof. escolhe. Quem não é escolhido não fala. Algumas crianças chegam a esticar o corpo para que seu braço fique cada vez mais alto. Outras ficam segurando o braço com a outra mão até que cansam e desistem, não tentam mais.

**prof.** “a P. vai falar porque ela foi educada e levantou a mão” (Relatório 05, p. 237)

**Prof.** “vai fazer outra [pergunta]...D.” nesse momento uma menina estava com o braço erguido, chamando a atenção dO prof. que não viu. A criança não manifestou seu desejo de ir à lousa (Relatório 05, p. 238)

Podemos perceber, com isso, que a organização da atividade de ensino, que exige a participação ativa dos indivíduos, está equivocada quanto às possibilidades de criar espaços e momentos para essa participação. As formas adotadas de organização e desenvolvimento da aula criam as condições para o domínio pelo professor dos momentos importantes de manifestação dos alunos que, ao invés de serem intensificados, se restringem cada vez mais, ao ponto de alguns alunos não manifestarem mais nenhum interesse em participar.

**Obs.** uma criança levanta o braço para falar, passa um tempo segura o braço com a outra mão, passa algum tempo, abaixa o braço que apóia com o cotovelo, abaixa a mão e cruza os braços, depois de algum tempo o professor pergunta o que queria;

Obs. sete crianças levantam a mão para falar, as crianças falam ao mesmo tempo e o professor: “quem fala ao mesmo tempo não vai falar nunca”; (Relatório 08, p. 238 )

Outra questão a ser observada é a que o aluno sente necessidades que permanecem ao longo do tempo esperando para serem satisfeitas. São tarefas psicológicas que respondem a necessidades cognitivas, afetivas e emocionais.

Juntamente com o conteúdo pedagógico disciplinar, surgem para as crianças questões afetivas correlacionadas à atividade de conhecimento. Assim, com a impossibilidade de expressar-se, a criança acumula questões afetivas sem solução no ambiente da sala de aula. Esses conteúdos emocionais não resolvidos permanecem como elementos de composição dos comportamentos dos alunos no interior da sala.

Uma das crianças que estava tentando participar da discussão e que ficou com a mão levantada durante um longo período, trocando de mão algumas vezes, acaba por fazer sua pergunta em um momento em que não se discutia mais sobre aquele assunto; sua pergunta ficou “descontextualizada”, as pessoas não entenderam e ele ficou sem resposta. (Relatório 11, p. 253)

Cria-se uma discussão em torno do assunto, que depois de explicado suscita um número maior de crianças com opiniões. As crianças erguem suas mãos para poder falar, o professor não consegue atender a grande maioria e as crianças vão abaixando suas mãos aos poucos. (Relatório 12, p.254)

Essas situações também contribuem para uma movimentação dentro da sala de aula. As necessidades não satisfeitas motivam os alunos para outras atividades.

Sendo que a circunstância da atividade de aula não cria espaços e momentos adequados para a satisfação das necessidades afetivas, que para o sistema de ensino são secundárias em relação às cognitivas, aqueles alunos que não conseguem na atividade de aula, satisfazer suas necessidades acabam por desenvolver outras atividades não correlatas ao objetivo da aula. Isso aparece como comportamentos de andar, conversar, provocar outros alunos, brincar, rabiscar e desenhar coisas que não são objetos da atividade de estudo. A censura do professor é imediata e, pela intensidade das emoções resultantes do impedimento de participação, a censura é também freqüente.

prof. manda crianças que queriam participar do “dois ou um” sentarem “senta D. senta F.” – as crianças ficam um tempo sentadas, levantam novamente e se aproximam do prof. “sentam os dois”, F. volta resmungando para a carteira. D. também volta. (Relatório 03, p. 233)

Prof. “M. senta que você não é de nenhum grupo”

Prof. “F. que tal você parar de brincar com a caneta e escrever”.

“D. você ta com foguinho eu te conheço muito bem”.

“será que você está no lugar errado você não está trabalhando você está brincando”.

prof. (em voz alta) “dá pra sentar que estou falando” (Relatório 05, p. 238)

### **5.3.1 Sobre a construção do instrumento “caixa de recados”**

Em relação à dificuldade de participação, evidenciada pelo ato de levantar a mão para poder se manifestar, foi proposta a produção de um instrumento que permitisse aos alunos efetivar a satisfação dessa necessidade.

O professor promoveu uma discussão com os alunos até que concordaram em produzir duas caixas para serem depositados os recados com dúvidas sobre os conteúdos da aula, e, também, as questões sobre as relações afetivas entre os alunos. Esses recados deveriam ser lidos pelo professor no final de cada período, quando este procederia uma resposta ao aluno.

Tem início uma discussão sobre a questão da participação individual, quando alguém tem alguma dúvida, conflito ou questões a propor. Surge a idéia de escrever e passar para o professor e então discutem sobre a forma de acumular estes recados para o professor. (Relatório 13, p. 254)

Inicia uma discussão sobre o fato de as crianças ficarem com a mão levantada para poder participar, o professor pergunta aos alunos sobre quem se utiliza deste recurso e todos levantam a mão para confirmar esta forma de participação. (Relatório 14, p. 254)

O professor trouxe as caixas da sua casa, já prontas. Produziu-se uma discussão sobre o uso das caixas, sobre os conteúdos possíveis, sobre a forma de utilização. Com isso, desenrolou-se, novamente, todo um processo de discussões que envolveram toda a classe. Percebe-se que nos momentos de produção de instrumentos, de forma coletiva, ocorre uma alteração nas relações sociais, surgindo como isso, outras questões que não tinham ocasião para manifestar-se.

O professor dá alguns limites para o uso da caixa; algumas crianças começam a falar sobre o que podem ou não escrever sobre assuntos

personais e o professor decide, sobre essas questões, conjuntamente com as crianças. (Relatório 15, p. 260)

Logo que o professor acaba a exposição sobre as caixas, coloca-as em um local estratégico para que as crianças tenham fácil acesso e possam utilizar esse recurso sem tumultuar a aula. (Relatório 15, p. 260)

Em seguida D. leva o primeiro recado e em seguida quinze crianças levam recados tanto para a caixa de recados como para a de conflitos; quatro crianças repetem a operação por duas vezes e três crianças por três vezes. (Relatório 15, p. 260)

Em relação a um aluno que se sentava do lado da parede e no fundo, que apresentava pequena participação, que não levantava a mão para perguntar nada, que não participava das discussões e que não apresentava tarefas ou trabalhos, pude notar que logo que a caixa de recados foi posta em funcionamento, ele levou vários bilhetes, um após o outro. Com isso, percebemos que a existência do instrumento objetivo abriu espaço para a participação desse aluno. Por meio da escrita, ele podia se manifestar, ainda que de forma incógnita, pois não havia obrigatoriedade de identificação nos bilhetes. Para esse aluno, o instrumento pôde ser um caminho de participação e desenvolvimento nas relações com os outros.

Com a abertura da caixa e a leitura dos bilhetes, notou-se que a totalidade dos recados referiam-se a questões afetivas, percebeu-se o quanto essas questões estão presentes durante o processo de ensino, e que a questão cognitiva não pode ser a única a ser privilegiada, que é necessário uma consideração e criação de espaços de manifestação afetiva conjuntamente com o processo de desenvolvimento cognitivo, porquanto as questões afetivas são indissociáveis das cognitivas e têm implicações para o seu desenvolvimento.

*38:06 (professor) - foi num primeiro momento ... teve assim aquela enxurrada de de de recados na caixa só que não naquela questão mais que tinha sido levantada como você falou para mim que eles têm alguma dúvida como você questionou o fato de levantar a mão ... e estar sanando alguma dúvida alguma coisa era mais ... questão emocional afetiva contar alguma coisa que aconteceu para algo que aconteceu pra:::... algo que as vezes aconteceu até em CASA alguma coisa que eles queriam CONTAR e acabavam contando ali (quarta entrevista, p. 202)*

No desenvolvimento do uso desse instrumento, surge uma nova forma de resolução dessas questões, foi uma evolução na forma de relação social produzida pelo instrumento. Como os recados enfatizaram a questão afetiva, o professor propôs que os alunos

fizessem uma reunião ao final de cada semana para discutir conjuntamente sobre as questões apresentadas por eles.

Essas reuniões se tornaram tão importantes para as crianças que ao retornarem das férias, foi, segundo o professor, o primeiro pedido efetuado pelos alunos.

... é o que eles estão ... tanto é que quando eu tinha comentado com você que **quando voltou das férias foi a primeira coisa que eles falaram** ... ((rindo)) professor e a caixa de conflitos? professor não teve? ... então como tinha reunião na quarta eu falei pra eles que eu ia passar pra eles essa semana e agora eu deixei sem a caixa essa semana e na sexta-feira eu quero fazer uma reunião de conflitos com eles SEM a caixa para ver como é que acontece... (quarta entrevista, p. 202)

### 5.6. Sobre o movimento provocado pela intervenção

Por fim quero fazer uma consideração sobre os efeitos do processo de intervenção. Pensar como as propostas resultaram em alterações nas formas de organização e produção do regulamento, e das relações entre professor e aluno.

O uso dos instrumentos, construídos e utilizados coletivamente, proporcionou vários momentos de reflexão entre os alunos e o professor. Esses momentos são caracterizados por mudanças na vida social daquele grupo. É possível perceber uma aproximação dos alunos com o professor e movimentos de reconsideração das suas relações.

O professor propõe que eles resolvam as questões dentro da própria sala de aula, sem utilizar recursos como mandar para a diretoria, ou chamar a mãe, excluir de atividades, etc. Propõe que se façam discussões coletivas antes de tomarem atitudes que remetam a outras instâncias. (Relatório 12, p. 256)

*32:16 (professor)* - é o que mais falam então tive que chegar num determinado momento da discussão eu tive que colocar para eles olha ... aqui na sala a gente tem que se resolver dentro da nossa sala o que acontece aqui a gente vai resolver aqui dentro então a gente vai ter que ver ... que tirando tudo que a gente tem lá fora pai mãe diretora quando sair da escola como é que a gente pode resolver aqui dentro ... aí ficou complicado ... aí ... para eles conseguirem chegar lá foi o passo mais difícil pra eles darem. (quarta entrevista, p. 200)

Essa manifestação do professor apareceu como consequência da introdução no regulamento da necessidade de existir consequências para transgressão das regras. Ao considerar essa questão, o professor se deparou com a contradição de que não possuía recursos ou meios apropriados para proceder consequências para as regras. Os únicos recursos

que possuía tinham a forma de punição violenta, mandar para a diretoria, tirar a possibilidade de participação em alguma atividade, ou seja, excluir de alguma forma a criança de atividades ou participação na aula.

*31:58 (professor)* - eu acho que foi o ponto que eles tiveram mais dificuldade para chegar num consenso né porque ... sobre as conseqüência porque a conseqüência primeira que vem na cabeça é aquela que eu tinha falado antes mandar para a diretoria ou chamar o pai ou dar suspensão ... (quarta entrevista, p. 200)

Essa forma de pensar as conseqüências aparece na própria fala dos alunos, eles já têm isso interiorizado como as únicas possibilidades de responder ao regulamento. Para eles já é a forma natural com a qual um adulto deve resolver as questões de regulação da vida em comum.

Portanto, a proposta de resolução das questões conflituosas que ocorrem na sala de aula, por meio da discussão e reflexão entre o grupo, sem utilizar outras instâncias de punição, é um avanço nas relações internas de poder entre o grupo. Podemos perceber como isso ocorreu quando surge o questionamento sobre as formas de desrespeito do professor em relação ao aluno, ou quando o professor sugere que um aluno escreva sobre sua transgressão às regras, refletindo sobre o ocorrido, com forma de conseqüência à transgressão do regulamento.

*35:07 (pesquisador)* - quer dizer a ... a conseqüência era da quebra da regra era redigir ou escrever sobre o acontecimento (quarta entrevista, p. 200)

*35:17 (professor)* - eles formulavam questões pra::: que fosse redigido esse texto então tipo assim éh::: eu fiz(quarta entrevista, p. 200)

*35:23 (pesquisador)* - quer dizer é uma conseqüência que não é uma punição(quarta entrevista, p. 200)

*35:23 (professor)* - é qual qual regra que eu descumpri ... o porque que isso aconteceu como aconteceu e como ... eu devo agir daqui para a frente (quarta entrevista, p. 200)

Outra alteração foi dada pela proposta de uma reunião semanal, em grupo para discutirem sobre questões afetivas que ocorrem na sala entre os alunos, e com o professor. Esse processo se caracterizou como uma atividade muito deferente daquela que ocorre na sala de aula, inclusive houve uma motivação para que essa reunião fosse realizada fora da sala, no pátio, sob um árvore. Caracterizou-se como um encontro coletivo, uma reunião de grupo de



convivência que vai muito além daquela relação de aula, na qual somente a *operação* parece sintetizar a atividade do aluno.

O professor propõe que eles façam uma “roda de discussões” uma vez por semana, para resolverem as questões sobre regras, e conflitos entre os alunos. (Relatório 12, p. 256)

Nessa reunião, com todos sentados no chão, os alunos podiam questionar o professor com naturalidade. Com o tempo distribuído para que todos participassem sem ter que levantar o braço e correr o risco de não ser atendido, em círculo todos falaram ao seu tempo, respeitaram enquanto o outro estava falando, fizeram propostas e foram ouvidos, ocorreu um processo grupal e participativo.

42:18 (*professor*) - han han ... na reunião de conflitos primeiro aconteceu - - (até ontem acho que as pessoas que apresentou foram todas as seis) que:: nós formamos um circulo a roda e eu levo a caixa com os conflitos que eles colocaram durante a semana ... eh::: vou pegando os papeis leio só para mim e chamo as pessoas que estão envolvidas né ... aquela pessoa que escreveu e as pessoas que ela está colocando ali falando ... e para a própria pessoa eu fazia a intermediação ... então eu perguntava o que que tinha acontecido ... é:: se tinha chateado ele éh:: como ele se sentia e o que que ele esperava da outra pessoa ... e a outra pessoa respondia como que poderia fazer dali por diante ... (aí poderia vir) então eu fazia com todos os papéis que estavam ali ... e::: as duas últimas que teve antes das fÉRIAS ... eles já fizeram sem a minha intermediação ... eu só formava as crianças no centro da roda ... formava ... e::: deixo que eles passassem falassem ... óh agora é com vocês ... esse aqui oh é o papel ... você colocou esse papel aqui na caixa agora é com vocês e eu ia para a roda também como apoio (quarta entrevista, p. 203)

Quando o professor propôs aos alunos que escolhessem seus parceiros, as manifestações de alegria foram intensas. A experiência foi levada a termo e os alunos puderam experimentar escolher, trocar e ficar ora com um ora com outro colega. Nessa forma as trocas entre os alunos eram afetivamente mais cuidadosas. Isto suscitou comparações do porquê das escolhas entre eles, revelou preferências e amizades.

O prof. propõe uma discussão sobre se os alunos deveriam escolher seus parceiros [obs. neste momento as crianças gritam de alegria como se tivessem conquistado uma vitória, se abraçam e pulam com os braços para cima]. (Relatório 12, p.254)

O professor começa com uma atividade na qual tenta reestruturar a organização da sala de aula, entregando um mapa de lugares para as crianças escolherem o lugar e com quem querem se sentar. (Relatório 18, p. 262)

Algumas formas de manifestações do professor, que poderiam ser estabelecidas com o uso do poder de dominação apareceram agora com uma certa consideração sobre a situação, com mais flexibilidade e abrindo possibilidades para outras formas de resolução das questões.

O professor começa trabalhando com o calendário; depois com o “caderno volante”; duas crianças se negam a levar o caderno e o professor diz que poderiam levar “*quando quiserem.*” (Relatório 13, p. 257)

### III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar relações implica olhar para o movimento e não somente para as ‘coisas’, como elas nos aparecem. Assim, na relação encontramos o movimento das coisas em si e das coisas entre si. Portanto, pesquisar a relação é pesquisar a simplicidade do aparente tendo como sua essência a complexidade do existente.

Ao pesquisar as relações do poder humano, é na complexidade da atividade humana que se encontra o seu desdobramento. A atividade é o ponto de partida para a compreensão das origens do poder humano, é, da mesma forma, o ponto de partida para a compreensão das formas que o *poder* apresenta.

Então, relacionando a atividade educativa e o poder humano, buscamos pelas relações complexas que produzem tanto a atividade educativa quanto o poder humano e, assim, buscamos pela unidade dessa relação, buscamos por aquilo que possa revelar quais são as ligações que possibilitam uma relação entre poder e educação.

A atividade humana se objetiva, materializa-se e repousa em seus produto, constituindo-se como história. A história produzida pela atividade é acumulada culturalmente e pode ser recuperada como processo, por meio da sua objetivação. A principal objetivação humana que acumula a história do poder humano são os instrumentos. Neles se encontra a história da atividade produtiva que transformou a natureza, capacitando o homem com habilidades para a sua atividade.

É nesse movimento de relações entre o homem e sua atividade que encontramos o desenvolvimento do poder. O desenvolvimento dos produtos do trabalho humano representa o desenvolvimento das capacidades que possibilitam a realização da sua atividade, portanto, o seu *poder* humano.

A educação deve ser compreendida nesse movimento histórico de produção de métodos e processos de transformação do homem, ou seja, da produção de seus instrumentos de trabalho. Pelo desenvolvimento dos meios, pelos quais a atividade educativa cumpre seu objetivo, podemos saber que tipo de poder produzido por ela se relaciona com o desenvolvimento dos indivíduos.

Da mesma forma, os indivíduos devem ser compreendidos no processo histórico de sua atividade, quais são os meios e instrumentos de que se apropriam para a realização de

sua atividade. Com isso, podemos compreender como ocorre um movimento de produção do poder na atividade dos indivíduos sujeitos à atividade educativa, quais são suas relações.

Os produtos da atividade educativa se transformam em poder para os indivíduos humanos. É por meio da educação que os indivíduos se apropriam dos instrumentos objetivados materialmente e daqueles subjetivados simbolicamente: das idéias, dos valores éticos e morais, da ideologia. Esses instrumentos são os meios pelos quais cada indivíduo se relaciona como os demais em sociedade.

Podemos compreender, com isso, que as formas que as relações sociais adquirem se inter-relacionam com as qualidades que o indivíduo desenvolve o seu ser individual. Assim, a atividade educativa implica uma formação para o indivíduo com ela relacionado. E então, podemos compreender qual é a forma que o poder dos indivíduos adquire nessa relação.

São essas relações entre poder e educação que são objeto da nossa atenção para compreender o processo de organização das relações em sala de aula, ou seja, por que meios e instrumentos se constitui o processo de regulamentação que reproduzem as relações de poder socialmente constituídas, e como isso implica o desenvolvimento individual.

Uma das vicissitudes do poder que se origina nas formas de desenvolvimento da atividade social é a *dominação*. Essa forma de relação de poder tem origem na divisão social do trabalho.

Com a divisão social do trabalho e as formas desiguais de acumulação de instrumentos e meios de produção, ou seja, de formas desiguais de poder, surge a possibilidade de se manter relações que satisfaçam os interesses particulares de uns sobre os dos outros.

O exercício dessa forma de poder se torna possível pela acumulação e retenção particular ou individual de instrumentos – materiais e intelectuais – que possibilitam a produção da vida social. Assim, com desiguais formas de poder, uma classe social é capaz de controlar, direcionar e restringir as formas da atividade social e, dessa maneira, domina as relações entre os indivíduos, segundo seus interesses particulares.

A dominação é a forma de relação de poder que estrutura as instituições sociais. A estruturação da atividade institucional é regida pelos interesses de classes que assim reproduzem essa forma de relação. Compreendemos, também, que os indivíduos,

apropriando-se dessa forma de ser social, reproduzem-na nas relações grupais, nas instituições.

Por isso, nessa pesquisa objetivou-se conhecer as relações de poder que ocorrem como reprodução das formas que o poder humano assume, na complexidade da vida social, a forma de ser do poder como história social e que aparecem nas instituições como poder dos indivíduos, mediado pelos instrumentos materiais e ideológicos.

É com essa concepção sobre o poder que se realizou essa pesquisa no interior de uma instituição escolar para se compreender, nas suas particularidades, o processo educativo relacionado ao poder e à dominação.

Assim, o processo privilegiado por esta pesquisa foi o de regulamentação das relações internas na sala de aula de uma instituição escolar. Essa atividade expressa as formas que assumirão as relações de poder na atividade educativa no interior da sala, como surgem as relações de domínio e a que interesses essas relações estão orientadas.

Além disso, a pesquisa orientou-se por considerar as implicações para o desenvolvimento psíquico das crianças envolvidas nessa relação educativa, sob esse aspecto das relações de poder.

Compreendemos que as relações de poder estão diretamente relacionadas com as possibilidades de desenvolvimento humano. A atividade educativa forma nos indivíduos as capacidades desenvolvidas pelo gênero humano, portanto o poder de realização desenvolvido pela humanidade.

Na atividade educativa escolar, os conteúdos, as formas de apropriação, o *por quê* de determinados conteúdos, o *para quê* dos conteúdos são resultados dos interesses de classe voltados para o sistema produtivo. Também reconhecemos que, na forma como ocorrem as relações de poder como *dominação*, o desenvolvimento das crianças fica condicionado aos interesses sociais produtivos que restringem o desenvolvimento humano.

Sob relações de dominação, a apropriação das capacidades humanas estará condicionada pelos interesses de classes, portanto, ocorrerá um desenvolvimento limitado do poder individual frente ao poder já desenvolvido pela humanidade. Assim, a consciência desenvolvida nesse processo aparece como limitada frente à realidade social, e então, uma consciência não crítica.

Acredito que é necessário superar essa forma que o poder assume, a dominação, para que a educação tenha como seu escopo a humanização dos indivíduos como máxima expansão da consciência crítica.

A superação da forma *dominação* ocorre pelo movimento que leva em consideração os interesses gerais, da sociedade. Sabemos que os interesses gerais da sociedade só podem ser conhecidos por meio da participação efetiva da totalidade dos indivíduos na organização das múltiplas atividades desenvolvidas cotidianamente, tanto as do cotidiano quanto as da esfera do não cotidiano, as científicas, políticas, artísticas, filosóficas.

Só assim a consciência pode se desenvolver, tanto socialmente quanto nos indivíduos, como uma consciência que permite a cada um se reconhecer como indivíduo humano que conhece a humanidade, ou seja, conhecendo a história produzida por si como indivíduo na história produzida pelos homens como gênero humano. Só com essa visão de mundo humano é que a consciência, como desenvolvimento psíquico, pode ser crítica.

A atividade escolar pode contribuir para que haja um movimento social de superação das relações de produção do poder como dominação, pois ela possibilita aos indivíduos a apropriação das aptidões humanas em um patamar de pensamento mais elevado que o da atividade cotidiana, por meio da atividade de ensino e da formação da consciência.

Sabemos que as aptidões e as qualidades psíquicas formam-se durante a atividade educativa por meio do ensino. Isso se dá como lei geral de desenvolvimento psíquico, segundo a qual as capacidades humanas presentes na atividade social são interiorizadas pela criança como capacidades individuais. É assim que o ser social explica o ser individual.

São essas aptidões e qualidades psíquicas que permitem a cada indivíduo pertencer à sociedade na qual existe, como representante de sua cultura. São elas que lhe conferem o poder para a realização de sua humanidade.

Compreendemos que a atividade escolar cria um mundo de relações, cria um espaço de desenvolvimento psíquico que potencializa os indivíduos com instrumentos intelectuais, que, por sua vez, permitem que eles intervenham concretamente na realidade, transformando-a. Assim, cada um pode ser artífice da transformação das atividades que alteram a forma do ser social e individual.

A criança ocupa um lugar no mundo social e, com isso, ocupa espaços de vivência material e psíquica que caracterizam o seu espaço e tempo de vida real. A escola, como instituição, constitui-se em um ambiente no qual esses espaços têm características próprias.

Contudo, considerando a educação, de acordo com os interesses da sociedade de classes, sabemos que nela a criança já ocupa um lugar no sistema produtivo. Sabemos que a educação determina ideologicamente o vir-a-ser da criança para os interesses desse sistema.

É nas determinações da política educativa que se encontram as possibilidades limitadas do vir-a-ser da criança como indivíduo social. Assim, segundo essas determinações, a formação das crianças está direcionada para as capacidades cognitivas necessárias ao desenvolvimento da atividade produtiva e, assim, restringida pelos interesses produtivos.

As máximas capacidades cognitivas relacionadas ao desenvolvimento do pensamento e do raciocínio lógico, por exemplo, serão determinadas por esses interesses produtivos segundo a operacionalidade – dada pela parcialidade das ações –, característica da atividade do trabalhador no sistema produtivo capitalista.

É assim que, na escola, aparece uma estrutura no processo de ensino que se caracteriza como atividade parcializada pela operacionalidade que caracteriza, também, a atividade do aluno. É esse o lugar que ele ocupa nessa relação de ensino escolar, o de um cumpridor de tarefas.

Dessa forma é que, na escola, os aspectos cognitivos – restringidos às necessidades operativas – são privilegiados sobre o desenvolvimento dos aspectos afetivos e emocionais, criando uma situação espaço-temporal deformadora para o desenvolvimento psíquico da criança.

A forma pela qual são constituídos esses lugares ocupados pela criança implica uma determinada forma de afetividade que caracteriza o desenvolvimento motivacional e cognitivo, contribuindo para a formação da consciência e da personalidade da criança.

A criança tem necessidades individuais geradas pelas vivências afetivas e emocionais e essas necessidades encontram motivação em objetos e objetivos diversos, que criam um espaço psicológico próprio da criança. Essas necessidades afetivas revelam a qualidade das relações em torno da criança e como o meio social se configura no seu espaço de vida, revelam as contradições pelas quais a criança vivencia as situações sociais.

Portanto, naquelas condições do espaço criado para a criança, segundo os interesses do sistema produtivo, a secundarização das necessidades afetivas em favor das cognitivas cria contradições que determinam o desenvolvimento psíquico da criança. Isso resulta em um lugar que ela ocupa no mundo humano, resulta na sua visão de mundo.

No ambiente escolar, essas contradições aparecem na atividade dos alunos a partir da estruturação verticalizada das relações e resultam em um processo de alienação na atividade educativa e de ensino.

É dessa forma que a visão de mundo, que representa um quadro de referência para o comportamento individual conforme aponta Vygotski (2000, p .329), pode ser percebida: como “*a conduta global do homem, a relação cultural da criança com o mundo exterior*” se forma de maneira alienada e caracteriza, portanto, uma conduta alienada, não crítica em relação às suas necessidade humanas.

Podemos conhecer, como produto da atividade desta pesquisa na escola, que a estruturação da atividade no interior da sala de aula reproduz a forma geral de organização da atividade social. A escola é uma estrutura verticalizada de relações de poder.

Na sala de aula, o professor ocupa o lugar mais alto dessa hierarquização e os alunos ocupam diversos lugares na organização das relações. Os lugares são constituídos por uma divisão social e técnica, quando o professor procede a uma categorização e classificação dos alunos. Assim, os alunos são localizados produtiva e afetivamente no conjunto das relações grupais.

O professor produz ideologicamente uma simbolização sobre o lugar que ele ocupa, e assim garante a continuidade da relação de domínio sobre a atividade e sobre o comportamento dos alunos. Cria simbolicamente expressões gestuais e verbais que reforçam a noção de domínio sobre o comportamento, como sua atribuição. Cria a idéia de que é detentor das *verdades* pelas quais os alunos devem se guiar, na sua forma de conduta.

Com isso, a atividade geral no interior da sala de aula é caracterizada pelo afastamento do professor em relação ao aluno.

Há uma relação de contradição no processo grupal, que é marcada pela separação entre a atividade do professor e a atividade do aluno, portanto, a atividade do professor e a atividade do aluno aparecem como alienadas no processo educativo, porquanto cumprem tarefas, o professor para o sistema educativo e o aluno para o sistema escolar.

Dessa forma não ocorrem mudanças significativas ou qualquer proposta de alteração no processo educativo por parte dos alunos ou do professor. Amiúde as necessidades individuais são remetidas a uma instância superior e esbarram na burocracia que controla o desenvolvimento dos objetivos da atividade escolar.



É nessa condição que a construção do regulamento – objeto pesquisado - aparece como um conjunto de normas para controlar a produtividade da aula, para cumprimento de tarefas educativas da escola sob a responsabilidade do professor.

Foi a partir da observação dessa característica do regulamento interno desta sala de aula que este trabalho propôs alteração na forma de construção do regulamento, a fim de se produzir novas formas de organização e relações internas neste espaço.

Podemos compreender, com os dados da pesquisa, que, com a alteração nas formas produção do regulamento, houve uma modificação na relação afetiva do professor com os alunos. Surgiram momentos de reflexão que ultrapassaram o âmbito do conhecimento dos conteúdos escolares e alcançaram questões que consideraram a afetividade. Essas questões devem se traduzir em questões de ordem ética e moral vivenciadas pelas crianças e com isso, surge a possibilidade de alteração nas relações.

Portanto, a construção do regulamento, como processo, criou situações que colocam em questão as relações de dominação Abriu, dessa forma, possibilidades criativas para a sua superação nessa atividade escolar.

No processo de construção da regulamentação surgiu, também, um espaço para a criação de instrumentos objetivos que se prestaram a conferir um certo poder aos alunos. Quando os alunos tiveram sua posse, o instrumento alterou as relações sociais internas da sala de aula.

A posse e o uso consciente do instrumento de regulação da atividade permitiu aos alunos o exercício de domínio sobre uma atividade sem o domínio do professor. Os alunos exerceram uma atividade controlada por eles, não estruturada hierarquicamente da mesma forma verticalizada que a estrutura das relações sociais. Com isso, os alunos experimentaram uma forma de relação horizontalizada entre eles, naquela situação específica.

Nessa situação, surgiram relações de cooperação, os alunos se articularam para respeitar as regras que estavam de acordo com o uso do instrumento. Assim, auto-regularam-se em relações democráticas orientados pelo instrumento e pela nova organização da atividade de regulamentação.

Podemos perceber que essa forma de relação proporcionou uma nova consciência das relações grupais, pois ocorreram alterações nas relações gerais na sala de aula motivadas pela mudança de comportamento do professor e dos alunos. Quando as relações contraditórias

causadas pela estrutura verticalizada foram substituídas pelas relações horizontalizadas, diminuíram os conflitos nessa esfera de relações – da regulamentação - na sala de aula.

Concluindo, quero afirmar que foi possível observar que as relações de dominação aparecem como contradição na sala de aula, portanto, podem ser objetos de reflexão conjunta de aluno e professor.

Podemos perceber que as contradições que surgem como reflexos das relações de dominação são abafadas por essas relações. Assim, aparecem como erro, como inadequação dos alunos ao sistema verticalizado de relações. Sendo assim, foi necessária uma alteração nessa estrutura de relações para que houvesse uma tomada de consciência da natureza das contradições geradoras de conflitos na sala de aula.

Essa tomada de consciência não ocorreu quando mecanismos de dominação prevaleceram na construção das regras. Nesta situação, verifica-se uma aparente concordância com, ou submissão dos alunos a elas. Notei também, que as contradições da regulamentação só aparecem para os alunos e para o professor no processo de produção *coletiva* da regulamentação.

Assim, quando as necessidades afetivas e emocionais dos alunos foram consideradas, as contradições surgiram como objeto passível de reflexão pelos indivíduos, ocorreu nessa situação uma inversão de valores e a estrutura de relações é que pôde ser considerada como inadequada aos indivíduos. Com isso, a localização da gênese da contradição pôde ser desvinculada de qualidades individuais e o aluno pôde ser artífice, com o professor, de uma forma nova, criativa, para a orientação e controle da atividade, ao invés de controlarem os indivíduos.

Foi assim que houve a possibilidade de exercício de uma nova forma da consciência. Esta pôde passar de uma forma reativa concorde com as determinações do sistema de relações para uma forma crítica que entra em desacordo com esse sistema.

Com isso, nessa forma de estruturação da atividade e da consciência, nessa situação, o processo de humanização surge não como uma relação unidirecional do ser, segundo o ser social determinado por interesses de classe, mas, como uma relação bidirecional, na qual os alunos e o professor formam um grupo que determina o ser social que produz o ser individual e vice-versa, cumprindo, dessa forma, o processo de humanização que possibilita, nessa esfera de relações grupais, a superação do exercício de dominação e a experiência de relações democráticas.

Estas observações apontam, ainda, para a importância da construção de instrumentos objetivos – documentos, objetos, esquemas operacionais - que permitam a posse, por parte dos alunos, dos meios de efetivação autônoma do poder adquirido com o processo de regulamentação. Aqui voltamos à questão da existência de um poder humano que se consubstancializa nas objetivações da atividade social.

O instrumento, seja ele objetivo/material ou subjetivo/simbólico, significativo, é o meio pelo qual o poder humano se concretiza. Portanto, quero ressaltar a importância da produção de meios objetivos de orientação das crianças para o uso efetivo do poder de realização das atividades, porque esses meios objetivos permitem uma operacionalidade significativa na atividade grupal e, estando de posse desses instrumentos, a criança adquire o poder socialmente constituído para aquela esfera de relações a que ele corresponde.

É com isso que a capacitação operacional e psíquica dos alunos pode corresponder a um ensino intencionalizado para desenvolvimento multilateral, ao invés de um desenvolvimento unilateral e parcializado pelos interesses alheios.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*, 2. ed. Tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BEATÓN, G. A. *La persona en el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogenesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Comp.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*: Antología. Editorial Progreso: Moscú, 1987. p. 250-273.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*: Investigación psicológica teórica y experimental. Traducción de Marta Suare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

\_\_\_\_\_ Prefacio. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Comp.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*: Antología. Editorial Progreso: Moscú, 1987. p. 5-26.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_ *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo: v 55).

\_\_\_\_\_ *Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar*. *Cad. CEDES*. [online]. Abr. 1998, vol.19, no.44 [citado 19 Novembro 2004], p.85-106. Disponível na World Wide Web: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0101-3262.

FALK, J. *Educar os três primeiros anos*: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM, 2004.

FERRARI, M. Um percurso de formação em Pistóia: avaliar para crescer em consciência. In: EGGLE, B.; BONDIOLI, A. (Orgs.). *Avaliando a pré-escola*: uma trajetória de formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREITAS, M. T. A. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. *Cad. Pesqui.* [online]. jul. 2002, no.116 [citado 25 Setembro 2003], p.21-39. Disponível na World Wide Web: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0100-1574.

GONÇALVES, M.G.M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. (Orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica*: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 37-52

\_\_\_\_\_ A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: o debate pós-moderno. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. (Orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica*: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-73.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva; São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Tradução de F. Yvars y E. Pérez Nadal. 3 ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

\_\_\_\_\_ *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LANE, S. T. M. O processo grupal. In: LANE, S. T. M.; GODO, W. (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. 13.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 78-97.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*, tradução de Manuel Dias Duarte, Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_ *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978a.

\_\_\_\_\_ Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1998.

LÜDKE, M.. & ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MARTÍN-BARÓ, I. *Sistema, grupo y poder: psicología social desde centroamérica II*. 1. ed. El Salvador: UCA Editores, 1989. (Colección Textos Universitarios: v. 10).

MARKUS, G. *Marxismo y "Antropología"*, traduzido do alemão por Manuel Sacristan, Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARTINS, B. C. *Ensino Pago: um retrato sem retoques*, São Paulo: Global, 1981.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*, tradução de Jesús Raniere, São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Traduzido por José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira, Barcelona: Grijalbo, 1977.

MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4. ed. São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MONTERO, M. "Estratégias discursivas ideológicas". In: LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (Orgs.). *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Editora Brasiliense : EDUC, 1995, p. 83-95.

MUKHINA, V. *Psicología da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NOVACK, G. *Introdução à lógica marxista*. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2005.

OLIVEIRA, B. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas: Editora Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

PETROVSKY, A. *Psicologia General: Manual didático para los institutos de pedagogía*. 3. ed. Moscú: Progreso, 1986.

PRADO JR., C. Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. In: Discurso - Revista do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, ano IV, no. 4, pp. 41-78, 1973.

RANIERE, J. Apresentação. In: MARX, K., *Manuscritos econômico-filosóficos*. tradução de Jesús Ranieri, São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

REA, L.; PARKER, R. A. *Metodologia de pesquisa: do planejamento a execução*. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 2000.

ROSSLER, J. H. A Educação como Aliada da Luta Revolucionária Pela Superação da Sociedade Alienada, in: DUARTE, N. (Org.) *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*, Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade, in: DUARTE, N. (Org.) *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*, Campinas: Autores Associados, 2004.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

THOMPSON, JOHN B. *Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.

TRAGTENBERG, M. *A escola como organização complexa*, in: GARCIA, W. E. (org.) *Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento*, São Paulo: Mac Graw Hill do Br., 1980.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_ *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Traducción de Lidia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

\_\_\_\_\_ *Obras escogidas IV: Psicología infantil*. Madrid: Visor 1996.

\_\_\_\_\_ *El problema del entorno*. Tradução do Corpo de Tradutores Universidade de Havana. In mimeo, 1994.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1998. (Coleção educação crítica).

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (comp.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*: Antología. Editorial Progreso: Moscú, 1987. p. 228-249.

## APÊNDICE A – Entrevistas

Tabela de sinais utilizados na transcrição:

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras o segmentos	( )
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Entonação enfática	maiÚSCULAS
Prolongamento de vogal e consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)

### 1ª Entrevista (preliminar 21/10/2005)

Sujeito.

Professor de ensino infantil, da primeira série e da rede municipal de ensino.

Apresentação:

(*pesquisador*) - Esta entrevista faz parte de um projeto de pesquisa que está sendo realizado em função do curso de pós-graduação em Educação do qual participo. É uma entrevista piloto, que serve para conhecer a construção do roteiro de entrevista e poder corrigi-lo se for necessário. Nossa pesquisa procura conhecer melhor as relações que ocorrem entre os



indivíduos na sala de aula, e busca produzir conhecimentos que possam colaborar com os professores para uma melhor compreensão dos fenômenos psicológicos que ocorrem nessas relações. Você foi escolhida para esta entrevista porque dá aulas para os alunos que correspondem às idades que são indicadas pelo projeto, bem como pela indicação da diretora de sua escola que considerou importante a sua experiência como professor. Eu gostaria de saber se posso gravar essa entrevista, para uma melhor clareza na transcrição. Quero também lembrar que o conteúdo dessa entrevista será sigiloso, e na transcrição das respostas não constará nome ou qualquer tipo de identificação que possam estar relacionadas a você ou a sua escola. Eu tenho, então, algumas perguntas que eu gostaria que você me respondesse.

1. Você pode me falar um pouco sobre o planejamento da aula?
2. Como transcorre a aula de acordo com esse planejamento?
3. Os alunos manifestam, de alguma forma, compreensão dos objetivos da aula?
4. Os alunos nessa idade são muito ativos. Como eles se relacionam com o desenvolvimento da aula?
5. Os alunos reagem de alguma forma ao seu planejamento?
6. Surgem desentendimentos entre os alunos, que sugerem uma relação com a organização da aula? Obs. (se a resposta for afirmativa complementar com pergunta: Geralmente, como estes desentendimentos são resolvidos?)

Eu gostaria de agradecer a sua colaboração com esse trabalho e, também, informar que ao término do projeto você terá oportunidade de entrar em contato com o projeto conhecendo os seus conteúdos e resultados.

Entrevista realizada em 21/10/05

*(pesquisador)* - você pode me falar um pouco sobre o planejamento da aula?

*(professor)* - como é primeira série no início do ano eu sempre começo com uma sondagem ... diagnóstica com as crianças éh::...pra eu poder saber éh::...qual o aprendizado que eles já têm que ele traz pra mim ... uma sondagem a nível de ( ) palavras com as figuras partindo dele das das polissílabas trissílabas dissílabas, monossílabas que a maior dificuldade das crianças são as é o monossílabo né ... pra eu ( ) pra eu poder planejar no início do ano assim eu preciso dessa primeira sondagem ... escrita que também que também ali já nos primeiros dias de aula verbal ... já na da oralidade ... porque tem muita criança que chega ( ) a gente acabou de sair do conselho que não ( ) pro papel mas que na oralidade produz assim ... de forma excelente

texto com conteúdo com coesão com coerência tudo isso na oralidade ... então eu tenho assim todo um trabalho de sondagem inicial até pra poder a planejar até meu ano ... então se eu procura assim sempre tá fazendo essa sondagem ela acontece assim direto a sondagem ( ) também essa avaliação é cotidiana dentro do que eu observo na sala de aula das atitudes pra poder tá formando primeiro parcerias que eu trabalho com parcerias dentro da sala de aula parcerias cooperativas e elas são mudadas assim freqüentemente até se você fica dentro da sala de aula você vai perceber assim que eu mudo bastante porque vai dependendo assim é da ( ) do objetivo da minha atividade propostas as vezes eu preciso de crianças que estejam em vez de aprendizagem ( ) dependendo do meu objetivo eu preciso formar uma parceria aqui eu tinha uma criança pré-silábica que ainda não escreve que esteja junto com uma seja alfabética que já escreve pra ela tá ditando um texto pra silábica pra ela perceber que ela é autora do texto e a outra é só escriba então sempre depende assim tanto do objetivo da minha atividade tanto dá dá::...sondagem que eu faço da avaliação que eu faço deles cotidianamente.

(*pesquisador*) - além disso deve haver assim uma .... um modo né de transcorrer algo além do currículo além do além do seu interesse ( ).

(*professor*) - pra planejar minha aula éh::...

(*pesquisador*) - como transcorre né.

(*professor*) - a aula, o dia você quer saber.

(*pesquisador*) - é como é que transcorre esse ( ) se tem uma aula hoje você chega vai fazer alguma coisa e as crianças vão fazer outras né.

(*professor*) - eu procuro.

(*pesquisador*) ( ) como é que transcorre.

(*professor*) - eu procuro começar a aula éh::... sempre colocando pra eles éh::... a pauta, pra eles saberem que precisa .... pra eles saberem o que vai acontecer e também a pauta é uma referência como a minha sala é uma primeira série a alfabetização a pauta já é uma referência pra alfabetiza porque a gente busca reforço na hora de produzir ( )

(*pesquisador*) - éh::

(*professor*) - em palavras já:: que a gente usa diariamente ou tem na sala de aula e dentro da pauta a gente tem muito disso né, com .... geralmente eu começo com uma leitura ( ) eu começo mais com uma leitura minha do professor porque o professor como um como um modelo ih::... depois eu começo tem uma parte ( ) eles começam a tem uma determinada

época diária eles começam ( ) nós temos um livro didático de português que:: eu não uso porque eu não sou adepta do do livro didático ( ) e também não é assim de uma qualidade excelente mas a gente faz uso desse material éh:: pra que a criança tenha em casa um um subsídio de leitura e pra formar ela ( ) e também pra ta formando desde já uma rotina de de estudo ali então eles lêem né, ficam com ele na bolsa.

*(pesquisador)* - eles levam pra casa.

*(professor)* - levam pra casa e estudam uma leitura qualquer tipo do gosto deles da preferência deles então a cada dia eu chamo duas três crianças no início da aula, pra fazer a leitura que escolher que estudou em casa pra fazer em voz alta pra ta fazendo ali na frente pros demais alunos e aí ele não pode da próxima vez repetir o mesmo texto senão aquele que não sabe vai ( ) então assim tem regras então a regra é não pode repetir a mesma só que a escolha é livre porque aí ele vai ler o que ele gosta o que ele gostar ele lê não precisa seguir o livro ele vai abrir vai folhear entendeu vai ver um texto que ele gostou então a gente vai investir é com a leitura éh::... mesmo quando os alunos fazem essa leitura eu procuro também ta:: as vezes ta trabalhando com eles capítulos a leitura de capítulos é feita desde o início de aula sempre no início da aula essa leitura minha de capítulo ou de um texto pra pode quando eu quando eu termino um livro em capítulos eu dou um tempo aí dou textos mais diversificados que aí eu pego eu trago um texto informativo um dia eu trago uma poesia pra eles poderem ta tendo contato com todos esses ... com a maneira forte de ler todos esses tipos de textos depois eu passo para as atividades que foram planejadas pra o dia vai depender do que eu planejei ( ) han:: as aulas são planejadas assim pra semana ( ) eu tenho um diário meu que eu planejo pra semana toda tá registrado eu já trago registrado a minha semana com vai ser ( ) imprevisível porque acontece muita coisa dentro da sala de aula aqui, as vezes tem...ou as vezes alguma outra coisa ( ) observações no próprio diário no meu diário do que aconteceu.

*(pesquisador)* - tem possibilidade de uma flexibilidade pra mudar.

*(professor)* - pra mudar.

*(pesquisador)* - o modo de acontecer a aula.

*(professor)* - dependendo assim da, da reação deles da atitude ou se de repente eu planejei uma atividade ( ) que tinha feito e eles não gostaram porque não tava dando resultado ou...aí eu posso estar mudando ou ... eh:: com isso se já se já tem registrado no cart ... no caderno e faço uma anotação ali nele mesmo.

(*pesquisador*) - os alunos assim eles manifestam que eles têm alguma compreensão ( ) que eles têm consciência do que vai.

(*professor*) - tem já sabem que começa com a pauta eles esperam uma leitura ou que eles leiam no início da aula aí depois eu vou dar uma atividade eles já assim já seguem a pauta então eles vão procurar baseados nisso ( ) o que vai acontecer acho que a própria pauta dá outra já deixa eles mais consciente do que vai acontecer então ele já sabe que eles vão ter aquela pauta pra poder ... saber o que vai acontecer ... aí também tem consciência de que as vezes a gente hum ... nem sempre cumpre ( ) ó tinha uma coisa na pauta mais hoje não deu pra fazer por causa que aconteceu aquilo aquilo outro eles tem também essa noção.

(*pesquisador*) – certo.

(*professor*) - porque a gente conversa bastante, assim.

(*pesquisador*) - nessa idade eles são bem ativos tá dentro ou não tá.

(*professor*) - são ... alguns ativos demais outros ... já tímidos demais então eu eu e o meio termo são alguns.

(*pesquisador*) - ( ) no início a questão da atividade ou dessa timidez.

(*professor*) - ( ) é ... na hora de formar as parcerias eu tenho de me preocupar com isso também.

(*pesquisador*) - na hora de formar o quê?

(*professor*) - na hora de formar as parcerias, porque eu formo em duplas então na hora de formar eu tenho que preocupar com isso na colocação da sala inclusive as primeiras vezes quem faz sou eu depois eu coloco um mapinha na lousa com as carteiras tudo e quem vai me ajudando a montar ( ) então ah::... professor pode ficar perto de cicrano ... não professor ele tá atrapalhando muito ele não deixa a gente aprender ou ele diz mas por que ... então eles vão me ajudando a também a formar ó ali sempre tem algumas coisas que eu deixo livre pra eles estarem me ajudando e outras que eu já coloco ó ( ) um aluno com dificuldade visual eu já aviso o M. tem que sentar nessa carteira essa já é do M. a gente não pode trocar ele daqui e aí quem que pode ser parceiro dele quem vai ajudar ele tal ou então ( ) dificuldade procuro ressaltar mais ( ) fulano é bom em tal coisa o que vocês acham ( ) com quem que ele pode sentar que ele vai ajudar essa criança qual outra aluno que ele pode sentar que ele vai ajudar éh::... que vai ser bom pra ele que vai da uma troca legal.

(*pesquisador*) - e eles reagem assim de alguma forma quando você organiza, quer dizer éh::...

(*professor*) - manifestam manifestam ( ) ou eu não gostei desse lugar por causa de fulano ou eu queria sentar perto de menina ou da minha amiguinha ... só que as vezes você tem que separar certos certos elos que estão formados pra poder ta ta assim éh::... criando uma nova situação um outro problema pra criança pra que ele possa crescer encima dele porque ela pode acomodar com uma parceria e ela tem que ser rompida na hora que ela rompida tem criança que não gosta que se manifesta aí a gente tem que explicar o motivo porque ... a criança que é mais alta tem problema tem que trocar ele ta sempre assim éh::... mais pro fundo e não pode ser primeira da carteira então as vezes eu procuro colocar assim na lateral pra poder puxar um pouquinho mais pra frente porque na lateral eu sei que não vai atrapalhar na fila mais pra parede e eu acho assim que dá pra ter uma visão melhor eles sentados em parcerias ( ) porque dá para todas como a gente olho no olho oh::... professor com o aluno.

(*pesquisador*) - e assim e entre eles surge assim desentendimentos eles:: por causa da organização se percebe que a organização pode suscitar neles.

(*professor*) - tem tem acontece e aí eu procuro assim colocar pra classe ou estabelecer que já não dá as vezes pode chegar num ponto que dois não podem que duas criança não podem ficar juntos ( ) não está dando certo ... vocês não conseguem se entender já conversei com um já conversei com outro ... não vocês não conseguem se entender de jeito nenhum ... e aí ( ) a gente vai trocar como é que a gente pode estar mudando ... ou se for um problema já mais grave com aluno hiperativo ou duma criança que não ... não ... obedec/ ... não cumpre essas regras combinadas nem nada muitas vezes você tem aquele momento que você não dá pra você deixar livre para eles fazer ( ) você vai ter que sair daí você vai ter que sentar aqui porque o seu comportamento não condiz não dá pra você ter mais a liberdade de você ... ta optando você ta escolhendo então depende muito assim da criança da situação do momento...

(*pesquisador*) - como é que você percebe assim ( ) aula quer dizer ta tudo certo pra você ...

(*professor*) - não nessa organização assim na sala de aula eu acredito assim que a gente vai buscando sempre ... é muito difícil você falar fiz uma aula consegui manter esse padrão não fica tanto é que eu falei pra você que tem uma rotatividade grande até mesmo porque eles vão avançando assim em níveis muito diferentes de aprendizagem ... e ... por isso também é preciso a troca sempre é ... só que eu fico contente com essa troca sempre que eu acredito que é o fato que faz com que os alunos cresçam então ... agora essa última ... a gente fez umas três quatr/ ( ) foi uma ... ta numa .... posição legal que ta dando pra eu ta dando mais assistência para as crianças ( ) coloquei mais perto de mim ( ) na hora de abrir pra classe a gente induz um pouco ... certos casos que você precisa ... a gente dá uma norteadada na situação pra que

fiquem mais perto da minha mesa por exemplo aqueles alunos que precisam da minha atenção minha ou que precisam mais que tã com mais dificuldades de aprendizagem mas que também não ... não ... vai sendo assim as vezes não dá certo ... mais a gente vai fazendo a troca pra que possa ir ( ) e dá pra perceber também porque nessa idade vamos falar assim eles são muito fofoqueiros né eles qualquer coizinha “professor fulano não sei o que” então ... as vezes não tem nada a ver com ele mas ele vai contar, então nessas fofocas você percebe muita coisa ... nesse ponto aí é bom observar ...

(*pesquisador*) - você trabalha a quanto tempo ... você é professor a quanto tempo.

(*professor*) - eu me formei em noventa e cinco eu fiz CEFAN ... e ... ( ) processamento de dados eu me formei em processamento de dados em noventa e sete nesse período depois de noventa e cinco ( ) eu fiquei como professor eventual do estado ( ) então tem muita coisa assim eu procuro ler ( ) Vixe quem dera ( ) sou apaixonada pela alfabetização sou apaixonada por Ferrero ... Emília Ferrero por Piaget só que ( ) da parte psicológica mas eu pendo mais pra Emília Ferrero porque ela trouxe a teoria psicológica pra educação pra escola ... coisas sabe teorias novas assim ( ) sei lá facilidade de assimilar o que ta:...ta acontecendo ( ) pra poder ta dando continuidade em outras coisas que eu quero fazer.

## **2ª Entrevista (explicitação do projeto 14/12/2005)**

00:01 (*pesquisador*) - Bom prof. eu::: queria conversar com você hoje ... um pouquinho sobre a pesquisa deixar mais claro para você o que eu estou querendo fazer né ... já que você vai estar colaborando comigo no processo né pra gente ... como eu to pesquisando toda a relação e eu vou precisar de uma intervenção ... né junto com as crianças ...éh::: você tem que tá ciente de tudo que é::: do meu objetivo né ... da pesquisa ... éh::: então que que eu to fazendo to fazendo uma pesquisa em psICOLOGIA ... com a educação né quer dizer éh::: me interessa a formação psíquica das crianças né ... o desenvolvimento psicológico delas nessa relação educativa ... ta ... o que eu to enfoCANDO éh::: nessa relação ... é justamente as as::: relações éh::: de poder pensando assim éh::: todo organismo né ou toda formação psíquica precisa de um determinado controle do meio onde ele vive pra poder éh::: manter a sua vida executar as suas atividades que mantém a essa vida que desenvolve as atividades do seu organismo né então ah::: a aprendizagem com a aprendizagem as crianças vão se capacitando vão adquirindo algum poder para se relacionar controlar o ambiente estabelecer relações com o ambiente com as outras ... pessoas de forma que estabelece um poder.

02:02 (*professor*) – naturalmente.

02:03 (*pesquisador*) – então ... pra::: satisfazer suas necessidades né então nesse movimento de::... capacitação né de poder ... para que a criança possa estabelecer relações controlar o ambiente e saber por que que ela ta fazendo isso e pra que que ela ta fazendo pra isso ir constituindo uma consciência né nessa relação ... é:: e nessa relação na sala de aula envolve tanto o poder da criança quanto o poder do professor ... né é uma relação grupal é uma relação hierarquizada né ah::: que nem no seu caso no caso do professor o professor ... é ocupa um outro lugar nessas relações né no grupo que é diferente daquela dos alunos ... né quer dizer existe uma::: difeRENÇA de poder né a sua capacitação diante do conhecimento ... é muito mais ampla mais eficiente do que aquela dos alunos né que confere a você um determinado poder diferente do poder deles de controle desse ambiente e tal ... então são essas relações que eu quero éh::: estudar né pesquisar e saber como que nessas relações ... o poder do professor o poder dos alunos se articulam na produção do psiquismo ... do aluno quer dizer como se formam a consciência a personalidade do aluno nessa relação na sala de aula em relação aos poderes que existem nos indivíduos né ... quer dizer como é que a sua ação ... por exemplo ... pode constituir na criança um avanço nesse poder dele ... né ou como a ação do professor por exemplo PODE restrINGIR né ou desviar a formação desse poder na criança ... e que constitui a sua personalidade a sua consciência a sua autonomia que se manifesta enquanto libertação ou não da criança ... né é isso que eu to querendo estudar né e aí eu to tentando perceber a estrutura como é que se estrutura essas relações é quer dizer entre o seu poder enquanto conhecimento que você quer transmitir pra eles né e o poder que ta se formando neles enquanto aprendizagem né como que é que acontecem essas relações de ensino aprendizagem como que ela se manifesta enquanto poder nos indivíduos né ... depois num segundo momento ... eh::: conforme eu perceber essa estrutura ... né eu vou propor para você uma operação uma intervenção naqueles pontos da estrutura que eu a partir de um determinado referencial teórico to entendendo que pode promover um desvio pode não capacitar o poder das crianças né para aquelas ... pra autonomia pra aprendizagem entendeu.

06:08 (*professor*) - ah ... legal.

06:10 (*pesquisador*) - e aí então eu gostaria dessa participação sua quer dizer é uma proposta ... de de::: alteração em algumas formas de relação né ... não se trata de conteúdo né pedagógico né disciplinar né não se trata de::: de::: uma valoração éh::: daquilo que você::: ta ensinando ou não para as crianças entendeu é assim vai ser mais uma consideração sobre a relação humana mesmo.

06:46 (*professor*) – ta.

06:49 (*pesquisador*) - é::: quer dizer.

06:51 (*professor*) relacionamento de sala de aula nada de conteúdo.

06:53 (*pesquisador*) - é:: não é::... a questão não é avaliar né ... éh:: os conteúdos naquilo que eles são de bom ou de ruim ou se é interessante ou se não é interessante né éh::: mais é a forma social político social dentro da classe entendeu.

07:15 (*professor*) hãhã.

07:16 (*pesquisador*) - quer dizer ... não é nem uma avaliação da sua ação como professor ... né é uma avaliação éh::: da relação política dentro da sala de aula né porque o referencial que eu trabalho ... entende o desenvolvimento do psiquismo nessas relações né nas relações sociais tá então ... é:: como se dá o desenvolvimento do homem nessa transformação dele em ser humano através dessas relações é:: de poder que é a relação política né no trabalho então a gente entende que a formação do psiquismo se dá através do trabalho que não nasce com a criança nem a personalidade nem a forma do psiquismo humano né os comportamentos éh::: também não nasce com as crianças.

08:26 (*professor*) - estruturados pelo meio.

08:28 (*pesquisador*) - nem também são todos dados pelo meio né existe um processo de:: formação e transformação .

08:37 (*professor*) - o aluno pega aquilo ( ).

08:40 (*pesquisador*) - tanto do biológico quanto do social nessa relação ... na relação dinâmica e dialética ... né quer dizer a sua ação transforma nas crianças o pensamento o comportamento éh::: mental tanto quanto o comportamento ativo né dos atos da ação e aí essa ação deles e a sua transformam o ambiente ... né to entendendo como ambiente aqui o conjunto das circunstancias né que formam essa relação lá ... com você ...então é um processo assim um processo de formação que a gente chama de humanização do homem ... né é um processo histórico que vai ... depende da história que você articula junto com o grupo ... né que você na sua aula você ta articulando uma histórica junto com essas crianças ... né desde o primeiro ano agora no segundo ano tem todo um processo histórico que faz que contribui pra formação da personalidade deles ... entender essas relações de poder quer dizer políticas nessa relação de grupo que vocês tem é importante porque ela é determinante da formação da personalidade ... né e portanto éh::: das possibilidades de ... você ensinar e deles aprenderem



né ... na forma como eles vão aprender ou não ... quer dizer como vai se constituir a memória ... né enquanto animal nós temos uma forma de memória né enquanto humano a partir que a gente passa a se tornar um ser social a memória vai adquirindo outras características que não existem no homem ao nascer ... então como é que vai se caracterizar a racionalidade a memória né o desejo a vontade tudo isso é dado nessa relação grupal ... tudo isso é formado quer dizer o psiquismo é formado nessas relações ... tá e aí então depois que eu fizer essa proposta de alteração da estrutura dessa relação política dentro da aula ... daí nos vamos observar o que muda no comportamento das crianças né ... quer dizer como é que se altera o comportamento deles se altera alguma coisa se vai ser possível a gente avaliar essa alteração ou não né por isso então nesse primeiro momento eu to só observando não vou fazer nem uma entrevista com as crianças nem com você ... né aí eu observo durante algum tempo né faço a proposta a gente faz a intervenção ... passa mais um tempo de observação né a partir dessa mudança a gente vai avaliando a mudança se é o que é que ta acontecendo ou não se ta indo num rumo legal ou não e aí vai ser um trabalho nosso de diálogo de compreensão de nós dois e a gente ta fazendo troca de percepção das coisas tal né ... e aí no fim eu faço uma coisa::: faço alguma entrevista com as crianças né e com você e a gente encerra o trabalho aqui na escola.

15:12 (*pesquisador*) – então é isso deu pra você compreender assim o que eu to pretendendo ce concorda com isso o que que você acha ...

15:14 (*professor*) deu deu sim ... não legal vamos tentar ... é até bom ter um retorno alguma coisa é que a gente não:: ... difícil você estando de fora você tem uma visão diferente né as vezes a gente faz alguma coisa que não ta percebendo.

15:36 (*pesquisador*) - e a gente faz bastante né ninguém tem domínio completo do que ta fazendo ... nem sapiência sobre isso né ninguém ta pront ...

15:44 (*professor*) - e mesmo porque ninguém prevê os acontecimentos né.

15:49 (*pesquisador*) - não dá é impossível é impossível você ter ... primeiro previsão de tudo o que acontece e depois uma resposta pra tudo que acontece ninguém tem esse conhecimento absoluto pronto acabado né ... e a gente tem que admitir isso né ... que a gente todos em todos os níveis erram né erram bastante e o erro assim ... não é um erro:::... intencional né não é um erro ... éh::: consciente.

16:31 (*professor*) muitas vezes nem percebido.

16:33 (*pesquisador*) - você não percebe né ... a gente não percebe ... acho que até erro é uma palavra equivocada pra isso pra essas coisas que a gente quer estudar né na verdade é um ato não consciente ... naquele momento e ele se dá por causa da complexidade né nossa ... se a gente for observar o que acontece dentro de uma sala de aula no momento da aula ... a complexidade é impossível da gente abarcar ... né e ainda mais o professor que ta tem um objetivo tem que estar focalizado naquele objetivo não dá pra observar tudo o que ta acontecendo ... né quer dizer as manifestações emocionais da criança as necessidades que eles estão tendo ... naquele momento que é tanto coletivo em alguns aspectos quanto individual cada um tem um necessidade né você tem quantos alunos.

17:39 (*professor*) - trinta alunos.

17:40 (*pesquisador*) - trinta alunos ... como é que você vai observar a necessidade individual de cada um ... adequar um objetivo que é bem específico pra uma para necessidade múltipla.

17:54 (*professor*) é verdade é complicado mesmo.

17:55 (*pesquisador*) - perceber e compreender a manifestação emocional e afetiva de cada criança ... né quer dizer você está centrada no seu objetivo mas ... as crianças estão ao mesmo tempo ... é todo ser né mesmo você né todo ser humano é uma integralidade a cada momento né então ... emoção cognição e afetividade estão ao mesmo tempo se relacionando o tempo todo uma ou outra ocupa um espaço de relevância né tem alguns momentos que a cognição é mais importante pra criança ela consegue focar alguma coisa ... mas na maioria do tempo a emoção e a afetividade estão ... se sobressaindo a essa esfera cognitiva elas estão dominando a ação das crianças na maior parte do tempo né como é que o professor vai conciliar todas essas coisas e acontece com as crianças num tempo diferente né enquanto um ...

19:08 (*professor*) é complicado né e a gente se cobra muito assim uma coisa ou outra de conseguir atender as crianças mas é difícil você dar conta de todos ... e ficar o tempo todo.

19:20 (*pesquisador*) - é impossível é impossível para o professor né ... você quer ver então ... buscar a forma de organização ... que contempla a afetividade a emoção e a cognição né ... é uma tarefa muito complicada e necessária né ... quer dizer que o professor que é consciente dessa complexidade né ... e que quer não atender toda a complexidade mas quer ... ir no caminho de minimizar os efeitos contrários né dessa não consciência da complexidade quer dizer ... éh::: tem o professor por exemplo que:::... fala bom eu dou minha aula e pronto se o aluno aprendeu aprendeu se o aluno não aprender ... né ... agora ent vai na boa né ... vai e faz

o seu trabalho e tal agora o professor que tem essa consciência já da complexidade tem uma tarefa muito difícil né ... a tarefa daquele que não tem consciência é muito simples

20:28 (*professor*) - é fácil pegar o livro pra ler ficar ali não estar nem aí com nada ((rindo)) quando você quer se preocupar com tudo fazer um trabalho diferenCIADO então né.

20:41 (*pesquisador*) - DAR aula é muito fácil ... fazer aula junto com os alunos é .

20: 47 (*professor*) dá muito trabalho.

20:47 (*pesquisador*) – é ... mas é o trabalho né ... é o trabalho do educador né ... o trabalho do educador é um trabalho socialmente ... é complexo né também ... fundamental também ... o mais importante né na formação da sociedade da cultura das pessoas ... né o:: o educador ocupa hoje o lugar central na nossa sociedade na vida da sociedade na vida da humanidade né ... todas as pessoas tem um papel fundamental né ... para a humanidade hoje ... mas o educador ele ocupa o lugar central.

21:51 (*professor*) a gente tem consciência disso né ((rindo)) mas a maioria não.

21:54 (*pesquisador*) - não a maioria entende como um técnico né mas o educador ele ocupa um lugar central porque ... a humanidade hoje do jeito que a gente observa quer dizer como que ela está se constituindo né ... ela corre um grande risco por sua própria formação né e a gente observa que o único modo de evitar a ( ) é justamente a formação e educação moral e ética das crianças quer dizer uma educação política que vai possibilitar uma saída pra humanidade porque nós estamos caminhando para um beco sem saída né.

23:21 (*professor*) - mudar a ação e pra mudar a ação é com educação.

23:25 (*pesquisador*) - é com educação ... quer dizer a gente só muda a consciência das pessoas ... ético moral e política através da educação ... ninguém vai criar a máquina ... computador que muda a consciência das pessoas pra uma consciência ética humana ... né o que vai fundar uma sociedade humana capaz de sobreviver de se manter e de preservar a vida humana é a educação então ... eh::: a gente precisa recolocar o professor o educador na sua posição de importância né.

24:10 (*professor*) - no geral né.

24:12 (*pesquisador*) - e pra isso a gente tem que ... produzir né e mostrar o que é que o trabalho do professor produz ... pra que ser humano pra que capacidades pra que habilidades pra que ... humanidade o professor forma o ser humano ... né porque a família é importante na

educação os outros grupos sociais clubes etc. e tal mas tá centralizado na escola a formação da racionalidade da moral da ...

24:46 (*professor*) - tudo porque fica cada vez mais a família deixa pra escola até a educação básica familiar ta sendo deixando pra escola.

24:51 (*pesquisador*) - então mas mesmo porque a família foi rapidamente superada como capaz de educar ... a família não é mais capaz de educar na complexidade do conhecimento que o ser humano precisa ( ) conforme a gente vai produzindo mais conhecimento a família vai se distanciando desse conhecimento ... e o homem vai precisando cada vez mais desse conhecimentos que você vai encontrar aonde ... na escola ... no sistema escolar né como o homem precisa cada vez mais de conhecimento a educação passa a ser importante também ... cada vez mais central na produção do conhecimento ... então ela vai ocupando o lugar da família no processo educativo ... agora um dos equívocos da escola é esse também ... ela esqueceu o lado afetivo emocional ... a escola se preocupou muito com o saber ... né a criança na escola passa a ser só mental ... passa a ser só racional ... e a escola não se estruturou pra equilibrar a questão emocional a questão cognitiva e afetiva né ... de um lado a família fica só emocional ... e o saber fica limitado né de outro lado na escola ficou centralizado só a questão do saber da racionalidade e o emocional ficou éh:: secundarizado então a gente percebe desequilíbrio na família desequilíbrio na escola a formação da criança não está equilibrada em nenhuma instância ... nas esferas da vida ... nas formações na escola nas instituições na escola na família ... toda vida nossa ta desequilibrada porque nós não conseguimos conciliar conhecimento o saber né com a emoção e a afetividade ... essa relação de poder ela é extremamente afetiva ela produz afeto na criança né ... evoca emoções na criança né ... mas ela é secundarizada em relação ao saber é mais importante que a criança aprenda a ler escrever contar né ... quer dizer eu percebo por exemplo no seu trabalho ...

28:07 (*professor*) - porque é cobrado né.

28:08 (*pesquisador*) - é porque é cobrado ... é exatamente isso porque é cobrado nós precisamos aprender também não só cobrar conhecimento ... mas a cobrar relação ética moral afetiva né ... eu vejo que você já faz um trabalho ... muito legal nessa questão da relação política né ... eu não sei se é prática em todos os professores se é uma norma se é um regulamento essa questão de trabalhar ..; ah::: regras na aula já no começo.

28:47 (*professor*) - depende do professor.

28:49 (*pesquisador*) - quer dizer não está estabelecido que o professor deva fazer isso ...

28:54 (*professor*) – não

28:55 (*pesquisador*) - ele tem que ensinar a ler e escrever mas ele não tem que ensinar a relação social afetiva dentro da sala né.

29:01 (*professor*) - ( ) tem reuniões pedagógicas ele participa o que se passa pra saber o que se passa pra saber mas geralmente mas o foco não é tão bem a relação social é uhn::: um uma forma de controle.

29:16 (*pesquisador*) - uma forma de controle.

29:20 (*professor*) ah! é difícil né manter assim.

29:21 (*pesquisador*) - sim não tem como você dar aula se não existirem regras.

29:24 (*professor*) – é.

29:25 (*pesquisador*) - é impossível ... éh::: você precisa controlar de alguma forma o andamento daquilo que você está fazendo né.

29:34 (*professor*) - aí dá pra direcionar isso aliado a crianças já:: formando pra participar e formando uma autonomia pra ela saber que hora ela pode fazer uma coisa que hora que não faz se ela pode se ela não pode não ter uma relação de dependência tão grande com o professor.

29:52 (*pesquisador*) - isso porque se ela tem uma relação de dependência ... o professor estabelece uma relação de domínio ... né e é justamente a dominação que deforma a personalidade ... quanto mais.

30:08 (*professor*) - se não ela não vai saber como ela deve agir em nenhuma situação.

### **3ª entrevista**

00:05 (*pesquisador*) - hoje é dia:::

00:06 (*professor*) - quatro.

00:07 (*pesquisador*) - quatro né ... quatro de abril ... prof. vou gravar tudo bem?

00:12 (*professor*) – tudo bem.

00:16 he:::... eu queria ... quanto tempo nós temos prof. mais ou menos pra...

00:21 (*professor*) - cinqüenta minutos.

00:23 (*pesquisador*) - não não vou ocupar tudo isso tá ... só um ... não vou ocupar muito sua ... seu tempo ... eu queria éh ... até agora eu fiz observação dentro da classe para ver as formas de relações entre as crianças tal e::... começarei agora uma segunda fase ... né na qual você participaria mais ativamente né seria a intervenção propriamente dita né ... neste sentido he:: eu queria:: começar explicando para você sobre éh::o que eu tô pretendendo agora né então tem algumas ... éh:: partes de organização ... da vida dentro da sala né ... que:: se refere de alguma forma a um controle do comportamento né das crianças tá como é que agente vai viver lá dentro né foi aí que você começou quando você começou o ano né ... fazendo uma áh:: revendo com eles aqueles regulamentos as regras os comportamentos de convivência né tudo combinado tal.

01:37(*professor*) – Combinados.

01:41 (*pesquisador*) -então eu queria que você me falasse um pouquinho a respeito da história dessas regras tá ... como é que aconteceu isso éh:: é uma determinação da escola é um processo que você estudou e você pensou ... ah:: como é que foi que aconteceu que você faz este processo.

02:03 (*professor*) - ( ) é comentado até em HTPC que tem que tenham-se regras na sala de aula e tal e tudo combinados mas varia muito da da prática de cada professor.

02:16 (*pesquisador*) - quer dizer a forma que cada um adota.

02:18 (*professor*) – conduz ou até como conduz existem técnicas certos professores que chegam com as regras prontas colocam para os alunos como deve ser ... eu gosto muito assim de fazer uma negociação eles ... eles m irem me mostrando como que deveria ser como seria um comportamento ali dentro da sala ... quais seriam as nossas normas que faria com que a gente conduzisse a aula de maneira é:: eficaz com qualidade então ... para eles como pra mim por isso que eu vou quando sã ... quando eu faço o combinado com eles eu procuro que seja realmente um combinado das duas partes que não seja uma coisa só ... que seja eu para eles é direcionada:: e imposta ... mas que eles estejam de acordo que eles reflitam sobre aquilo porque a partir do momento que eles estão penSANDO sobre aquilo ... eles já estão organizando mentalmente como que eles devem também ... se comportar.

03:13 (*pesquisador*) – certo.

03:14 (*professor*) - Apesar de que deve ser sempre lembrada DEPOIS e tem uma série de outras coisas ... mas naquele momento ele já reflete sobre aquilo agente depois eu tirei as partes ... quando a gente faz ... num primeiro momento eles fizeram sozinhos ... cada um fez o

que achava que devia ser uma regra da sala depois agente socializou ... entre todos para ver quais seriam as essas regras da sala toda ... e eu fiz uma cópia para cada um daquilo que foi sociALIZADO e tem na agenda cada um tem na sua agenda.

03:45 (*pesquisador*) - eh:: quer dizer ... esse esse processo que você está me falando não foi um processo que você fez este ano ... já veio do ano passado você acompanhou esta turma é isso.

03:54 (*professor*) - foi eu faço sempre toda turma que eu pego eu pego e faço ...

03:59 (*pesquisador*) - quer dizer éh:::

04:01 (*professor*) - o ano passado nós tínhamos outras rÉGRAS que haviam sido combinadas no começo do ano ... agora talvez com o amadurecimento eles já reflitam uma pouco mais as regras sempre acabam mudando não aproveita assim uma para outra ou ( ).

04:13 (*pesquisador*) - certo.

04:14 (*professor*) - ( ) eu trabalhei numa segunda série e teve essas regras vou trabalhar nessa não tem que ser uma coisa bem combinada mesmo.

04:22 (*pesquisador*) - de acordo com a.

04:23 (*professor*) - até com a maturidade deles né.

04: 25 (*pesquisador*) - certo ... ta então éh::: você aproveitou alguma coisa do ano passado ... que eles já tinham feito no ano passado.

04: 36 (*professor*) - aí é seria buscar as experiências deles né e aí como acontecia no ano passado será que funcionou não funcionou no ano passado eles não podiam ir ao banheiro beber água sem pedir porque estavam acabando de chegar numa escola que era maior eles eram tudo pequeno que é primeira série vinham da pré-escola de onde eles saíram eles eram os que eram os manda chuva eles eram os grandões lá chegaram aqui eles eram os menorzinhos é um ambiente totalmente diferente grande não adiantava eu querer colocar combinar isso com eles se eu assumi o que deu certo na primeira série na segunda série eu já deu ( ) eles já adquiriram um grau de amadurecimento que eles já conseguiriam fazer isso então eles começaram a ... sair.

05:17 (*pesquisador*) - então num primeiro momento você direcionou mais é isso? ou não?

05:21 (*professor*) - tem pronta ( ) são direcionadas ... eles vão.

05:25(*pesquisador*) - tem umas regras prontas né para eles terem uma ... uma base.

05:30 (*professor*) - eu vou dando umas sugestões que eu dei para direcionar porque não pode também ser uma coisa livre faça o que quiser né.

05:37 (*pesquisador*) - se não não é regra não é ... é liberdade total não funciona né ... cê não estabelece um estabelece um parâmetro para a criança se comportar ... é isso? ... ta ... e aí esse ano eles já vieram com alguma coisa ... que acredita que eles já foram capazes de intervir mais neste processo de::...

05:57 (*professor*) - já, já foram ...

06:00 (*pesquisador*) - participar melhor.

06:01 (*professor*) - já começaram já já ... a a contribuíram mais já deram mais opiniões um no que o outro faLAVA um no que achava melhor ... eles acrescentaram mais deles um pouco ... mais autônomo agora do que antes tá então é um processo que vai crescendo.

06:18 (*pesquisador*) - você acha que é possível ... a a gente pegar um dia pra:: eu falei um dia mas alguma parte da aula de um dia alguma coisa assim ... ah:: para você fazer uma proposta de reavaliação destas regras?

06:39 (*professor*) - Das regras?

06:40 (*pesquisador*) - por parte deles.

06:41 (*professor*) - Sim.

06:42 (*pesquisador*) - né eu gostaria de::

06:44 (*professor*) - isso deve ocorrerem alguns momentos durante o ano para ver se estão sendo cumpridas se não estão se está dando certo se não está.

06:50 (*pesquisador*) - é eu precisaria ver este processo né ... como é que eles reagem porque eu não peguei éh:: né você nesse processo de eles estarem refletindo sobre alguma coisa éh:: uma coisa que eu não sei por exemplo assim ... tem a regra do horário né ... e de meia hora e tal mas ninguém tem relógio né ... e não tem relógio na sala.

07:16 (*professor*) - é não tem relógio na sala.

07:18 (*pesquisador*) - então por exemplo você ta tendo que propor né ... vocês já falaram sobre isso?

07:24 (*professor*) - nós ... já pedimos aqui mais não conseguiu ainda um relógio para por em cada sala eu algum professor consegue mais teria que ter.



07:33 (*pesquisador*) - ta aí você poderia conversar com eles e ver se eles têm alguma proposta que já seja deles para solucionar este problema.

07:39 (*professor*) - no ano passado a gente tentou porque se alguém conhecia alguém de relojoaria que sempre no final do ano DÁ aqueles relógios de propaganda tal e acabou não conseguindo ninguém tinha ninguém ... conseguiu.

07:52 (*pesquisador*) - se você conseguir você pode por na sala?

07:55 (*professor*) – Posso.

07:59 (*pesquisador*) - ta certo ... éh::

08:02 (*professor*) - tanto que é discutido **até esta questão da saída** que outro dia deu problema de estarem ... de repente eu olhei que eles têm que respeitar e sair um de cada vez de repente eu olhei um veio falar outro veio falar tinha ... sete lá fora ... e aí a hora que eles foram voltando eu pedi que cada um fosse ficando ali na frente pra gente ir contando quantos estavam lá fora a hora que chegou todo mundo e aí ... está dando certo está funcionando estão respeitando não então agora agente vai passar um tempo com vocês pedindo para mim para sair ... porque não funcionou aí vocês vão ver ... qual que é o melhor então depois agente vai ... então agora por exemplo da semana passada ou retrasada que aconteceu isso pra cá eles estão tendo que me pedir para sair ... aí::: o que acontece eu vou deixar isso acontecer durante um tempo ... depois eu vou confrontar os dois ... qual que é melhor ... o que vocês acham ... o que seria mais adequado vocês continuarem assim pedindo ou vocês conseguem sair sem acontecer o que já o problema que aconteceu em ter sete lá fora de uma vez ...

09:02 (*pesquisador*) - então é assim ... houve certo retrocesso ... né que você achou necessário para.

09:10 (*professor*) - porque inclusive eu questionei aqueles que saíram não era por uma coisa ... éh:: todos que saíram sentavam mais ou menos perto então não que eu não vi que fulano estava lá fora e por isso eu saí tinha gente que era parceiro e tinha saído então ...

09:24 (*pesquisador*) - é e parece que a proposta nem é você ficar vigiando eles ou não né?

09:25 (*professor*) – não.

09:28 (*pesquisador*) - não é essa a proposta é isso que eu to dizendo ce tem um.

09:29(*professor*) - não eles têm autonomia ... autonomia para que isso aconteça de fato 09:37

(*pesquisador*) - isso as vezes nesta discussão pode surgir por exemplo uma proposta deles ...

né ... deles estão ... ou seria interessante né agente assistir isso e você propor para **para eles a criação de mecanismo que permita ele** ... éh:: constituir uma conferência sobre isso um mecanismo objetivo por exemplo ... né vamos supor que tivesse na lousa um um pequeno espaço para que quando tivesse um lá fora tivesse uma marca na lousa para que os outros que fossem sair pudessem.

10:13 (*professor*) - a hora que ele sai escreve o nome.

10:14 (*pesquisador*) - ele escreve o nome.

10:15 (*professor*) - ele volta e apaga deixa o espaço em branco ...

10:20 (*pesquisador*) - seria assim coisas que eu tô pensando né não sei pode ser proposta para eles para eles porque a gente ...

10:25 (*professor*) - eu não tinha pensado nisso legal.

10:28 (*pesquisador*) - é a gente se controla pela::: objetividade né do mundo né pela ... pelas as coisas que estão presentes objetivamente né também ... não é somente pela consciência né ... consciência é formada a partir do mundo exterior né ... a gente não nasce com a consciência né ela é formada ... então são coisas assim que eu acho que na discussão talvez pudesse estar surgindo como ... forma de implementar esse processo que eles já têm bem desenvolvido né.

11:00 (*professor*) – uhn uhn.

11:03 (*pesquisador*) - que eles já tem bem desenvolvido a construção também o desenho de um relógio na lousa poderia ser marcado de meia em meia hora né os contextos poderiam ser mudados né de meia hora você tem relógio né.

11:16 (*professor*) - tenho.

11:17 (*pesquisador*) - poderia alguém ficar ah:: ficar responsável pra:: perguntar ou você finalizar né porque aí se ... que não tem o relógio por enquanto né seria um fator também de ... aprendizado para quem não sabe ler hora direito ou qualquer coisa não sei algumas idéias que poderiam estar.

11:36 (*professor*) - uma referência.

11:37 (*pesquisador*) - é de qualquer forma a minha proposta é isso né de se pegar ah:: um dia ou dois dias não sei assim uma parte da aula ... para agente propor esse repensar dos regulamentos né ... para gente ver o que acontece.

11:56 (*professor*) - uhn uhn.

11:57 (*pesquisador*) - éh::: no comportamento deles e aí por exemplo eu poder colaborar com você também nesta questão de ... implementação né do sistema de regras de regulamentos né quer dizer como produzir formas ... nas quais eles possam cada vez mais consciente né não só da existência da regra mas ... afinal de contas para que serve isso que benefício traz pra ele pra classe para a comunidade dentro da ... da sala.

12:35 (*professor*) - é na hora é que na hora de fazer formar as regras inclusive agente costuma comparar muito com o sistema de trânsito ... o por quê que precisa ter né no trânsito o que acontece se não tem as REGRAS ... então eu questionei procurei questionar muito eles em cima disso eles acabam fazendo uma comparação porque precisam ... porque é necessário essas regras e o porquê.

13:12 (*pesquisador*) - então ah:::... podemos marcar um dia assim? o que você acha ?

13:22 (*professor*) - podemos ... eu acho até acho algo que colabora para eles já estarem um pouco amadurecidos nesta questão de estarem podendo já discutir essas regras e estarem éh:: reformulando e repensando sempre e até com a própria parceria deles porque ah::: é um momento assim de troca de tudo que eles estão acostumados desde o ano passado ... agora quando você pega uma sala que não tá acostumada com ISSO a resposta também é diferente.

13:55 (*pesquisador*) - eu posso então fazer assim oh éh::: preparar uma lista de alguns elementos né de observações que eu fiz de algumas coisas que eu fiz pra gente tá discutindo e colocar em pauta né essa discussão com eles sobre essas coisas ... que nem a coisa do horário que nem a coisa de se fazer uma marcação na lousa pra né ... que saiba quem está fora quem está dentro né a questão de de com quem senta com quem não senta né ... a questão de parceiros de carteira ... de formação.

14:35 (*professor*) - a formação de parceiros ela::: acontece muito com ah::: depende muito do do que a criança está precisando no momento.

14:44 (*pesquisador*) - é e eu vi que você faz uma movimentação que as crianças ... estão sempre se movimentando tal.

14:48 (*professor*) - constante.

14:51 (*professor*) - sempre tem porque::: é uma questão mais da da formação do conhecimento ... da parte de aquisição de conhecimento para que haja uma::: produção cooperativa trabalho cooperativo então ... por exemplo na primeira série dependendo da atividade eu precisava de uma criança que estivesse pré-silábica junto com uma que estivesse

alfabética porquê a alfabética já conseguia escrever convencionalmente e a pré-silábica não ... e poderia estar ditando o texto para aquela alfabética estar escrevendo e ela já ia formando o conceito de que se usam palavras para escrEVER ou o que ela diz pode ser esCRITO e tudo mais então depende muito da atividade do momento e do trabalho ... ah::: tem certos momentos que eu as trocas acontecem porque ... é uma criança ta precisando de um certo apoio que eu sei que tem uma criança um outro aluno que é colaborativo naquilo que ele ajuda tem aquele que é mais individualista que não daria certo para aquela criança que precisa ... de uma ajuda maIOR de uma companhia que esteja olhando o caderno acontece muito isso.

16:03 (*pesquisador*) - é então assim.

16:04 (*professor*) - as vezes até assim uma criança que eu percebo que está precisando de um pouco mais de atenção eu trago mais para perto de mim ... ou vou trocando conforme que acontece.

16:13 (*pesquisador*) - é a minha intenção seria assim eu agente eu ... elencar essas observações que eu fiz aqueles pontos né que eu consegui perceber ... e agente fazer uma proposta deles ... tentarem para eu poder acompanhar esse movimento deles pensando a respeito das coisas do regulamento da vida deles né.

16:37 (*professor*) - em dois mil e ... e quatro que eu estava com a quarta série eu já tinha acompanhado eles desde a primeira ... então nós tivemos algo que eu acho interessante penso em fazer com eles mais pra frente um pouco que foi::: as pílulas falantes as pílulas falantes que como a Emilia estava trabalhando na época de Monteiro Lobato como a Emilia tomou a pílula e começou a falar o doutor caramujo começou a falar então eu passei um potinho nós formamos um círculo lá em baixo ... e cada parceiro sentou um do lado do outro e eu passava o pote tinha goma dentro cada um uma goma na na namão na hora que pegava o pote pegava a goma ... aí ele tinha que falar só podia comer a goma depois que falasse e o falar era sobre o parceiro ... o que que dava certo com o parceiro e o que não estava dando certo o que o parceiro tinha de qualidade e defeitos ... então aí cada um foi falando sobre o seu parceiro até o fim daquela roda ... aí a gente foi e discutiu os relacionamentos qual parceria está dando certo qual não estAVA ... o porquê qual seria uma melhor parceria mais eles já estavam mais amadurecidos para isso já eram uns meninos que eles já conseguiam ... fazer isso.

17:57 (*pesquisador*) -fazer isso então ... áh tudo bem eu acho que você tem muitas coisas éh::: que você já está fazendo que são muito legais né ... que ah::: que eu não esperava que estivesse acontecendo né.

18:17 (*professor*) - que bom ((rindo)).

18:17 (*pesquisador*) - é éh::: mais então de qualquer forma eu gostaria de assistir o processo né ... você tem já várias técnicas bastantes modos de fazer muito interessantes que eu acho que pode ... que enriquece muito seu trabalho né mas eu como psicólogo não assisti isso ... né e como acontece que:: do ponto de vista psicológico ... né quer dizer você está fazendo um trabalho do ponto de vista pedagógico né e eu gostaria de observar isso do ponto de vista psicológico né no desenvolvimento da criANÇA das reações da criANÇA naquilo que eles falam tal ... essas coisas para eu ter uma compreensão melhor desses processos né e pra gente conhecer mais também sobre isso que você está fazendo né do ponto de vista psicológico ... ta ... então quando que agente pode combinar:: eu faço isso e trago para a semana que vem ... que dia você acha que é melhor a gente fazer isso.

19:31 (*professor*) - você me avisando antes pra eu já me programar pode ser qualquer dia aí você me passa assim ... esse Relatório pra eu dar uma olhadinha antes.

19:42 (*pesquisador*) - tá ... sim eu tenho é claro a gente discute né a minha proposta é essa e trazer para nós dois discutirmos né ... o que é válido ou não né.

19:51 (*professor*) - e aí a gente já ...

19:54 (*pesquisador*) – aplica.

19:54 (*professor*) - aplica já faz com eles.

19:55 (*pesquisador*) - por exemplo na terça feira tem aula de educação física se agente fizer esse processo cedo você acaba ficando sem aula? não atrapalha sua aula?

20:02 (*professor*) - não porque é aula ... tá tudo bem ((risos)) é construção de conhecimento

20:09 (*pesquisador*) - você ta certa você não é ... você interrompe um pouco seu conteúdo foi com isso que eu fiquei preocupado ... com o seu programa.

20:015 (*professor*) - não não não ... essa questão éh::: enriquece bastante o conteúdo dentro disso também.

20:24 (*pesquisador*) - certo éh::: ótima essa compreensão de que aula não é só conteúdo cognitivo disciplinar aula é a preparação para a vida mesmo né.

20:36 (*professor*) - é por isso que eu faço muito com eles não só o escrever como aquela atividade não sei se você chegou a acompanhar um dia eles estavam fazendo a correção de um texto de um aluno na com o reto-projetor na LOUSA deles estarem procurANDO o erro deles

estarem fazendo são essas intervenções deles ... os processos em que eles participam pensam refletem e um discute com o outro ... é que faz com que eles vão construindo conhecimento ok? se eu passar para eles ó isso está errado por causa disso algum ... possa ser que entenda compreenda mais não vai ... ser ... dali a pouco ele já esqueceu já passou e quando eles têm que refletir sobre isso antes pra depois me passar quando eles interagem e quando eles socializam isso eu acredito que eles constroem muito melhor eu vou vendo essa melhora eu não corriji o texto de trinta ... mais eu vejo essa melhora conforme eles vao produzindo novos textos.

21:33 (*pesquisador*) - é faz parte do ser da criança né ... ao em vez dele repetir o ser do professor né quando você ... da pronto para ele ele reproduz o que o professor é né ... o que você é ... quando ele realmente conhece quando ele aprende né ele reproduz o novo ele mesmo né a vida própria.

21:54 (*professor*) - é.

21:55 (*pesquisador*) - tá legal F. é isso aí então acho que já tomei demais seu tempo ... então vamos combinar assim eu eu trago né ... um Relatório a gente discute e na semana que vem a gente aplica então.

22:12 (*professor*) - ta.

22:13 (*pesquisador*) - tá quero ver se eu volto essa semana ainda hoje é terça né ... então eu quero ver se eu volto na quarta ou na quinta ainda pra gente discutir isso ok? brigadão então prof.

#### **4ª entrevista**

00:19 (*pesquisador*) - (...) então essa entrevista é só pra eu situar mais ou menos o início do trabalho e quer dizer já existia um processo você já tava fazendo alguma coisa semelhante ao que iria propor depois você fez outro tipo de trabalho incrementou seu trabalho e tem uma conseqüência para isso ... to querendo saber de você esse percurso do começo do trabalho até aqui ... então você tinha começado QUANDO a fazer esse trabalho de.

01:16 (*professor*) - na realidade a quarta turma que eu acompanhei desde a primeira série eu já fiz um trabalho básico das regras lá na classe dos combinados seria desde a primeira série mas não permanece com ( ) até mesmo porque quem tem uma ( ) muda né ( ) então foi no primeiro ou no segundo dia de aula que eu já a gente começou a discutir isso os nossos

combinados ... como a gente já se conhecia já tinha um trabalho anterior já peguei logo no primeiro ou segundo dia ih:: a primeira:: ... coisa que foi feita aqui na sala é pedir para que eles éh::: a gente discutir um pouco comigo conversou pouco sobre a necessidade da gente ter essas regras ou não eles falaram ( ) procuro estabelecer comparações com tramas com uma conversa primeiro para eles estarem se situando a onde mais que a gente precisa de regras e a gente vai falando aonde que existe se aqui na escola a gente precisava também éh::: que na casa tem como que funciona são primeira é uma conversa assim bem informal aí eu pedi para que eles registrassem primeiro individualmente ... certas regras que eles achavam que deveria existir dentro da sala para que a gente pudesse ... conviver ... e pudesse ter um trabalho produtivo também que fosse bom pra eles e pra mim aí eles colocaram individualmente no caderno deles e depois a gente fez depois que a gente fez individual a gente fez uma socialização com o grupo aí todos foram falando e ... eu ia colocando isso tudo na lousa uma complementava a outra formando ali um grupo uma lista até que grande a princípio depois a gente eu passava passei pra eles novamente li pra eles tudo que eles tinham falado aí eles foram enxugando até virar os nossos combinados.

03:23 (*pesquisador*) -foi isso que você fez já no primeiro an ...?

03:24 (*professor*) - – no primeiro dia ...

03:27 (*pesquisador*) -foi mais ou menos formaliZAdo.

03:30 (*professor*) - a gente já tinha esses combinados quando você chegou antes da ... ( ) depois de a gente ter feito essa discussão eu fiz o registro desses combinados e cada um tinha uma cópia na agenda.

3:45 (*pesquisador*) - ( ) o que foi que levou você a promover isso quer dizer acontecia alguma coisa se tornou neceSSÁRIO.

4:00 (*professor*) - não é uma uma::: uma conduta pedagógica minha a gente fez esses combinados todo ano qualquer sala mesmo que eu não tivesse tempo sempre ocupada ia mudar a maneira como eu introduziria o assunto até ou até o dia não começaria logo no primeiro dia com esses combinados eu iria conhece-los primeiro como se eu não tivesse trabalhado com eles antes mais em qualquer sala sempre éh::: no início do ano a gente faz combinados pra poder ...

04: 28(*pesquisador*) - éh assim a motivação quer dizer a necessiDADE de fazer isso ...

4:34 (*professor*) - é para o convívio da sala pra pra ... pra um melhor trabalho meu e dELES pra::: estar desenvolvendo neles assim não só eu ta cobrando toda hora como eles sabem a postura que eles têm ... um mesmo começa a: a: a tá dando um um toque no outro quando vê que ta descumprindo alguma regra um combinado que a gente fez ... e aí eles vão ... começando mais a ficar auto-suficientes vão tendo mais ... mesmo os pequenos assim no início da primeira sÉRIE eles são um pouco carentes de regras simples e falo de um jeito mais ...

5:14 (*pesquisador*) -éh:: eu quero compreender assim éh:: o objetivo né ... seu você falou que tem um objetivo pedagógico né então quer dizer a atividade foi motivada não por estar ocorrendo coisas na sALA ou ...

5:32 (*professor*) - não porque é prévio né mesmo antes de acontecer a gente já então seria pra evitar .

5:38 (*pesquisador*) - é preventivo uma ação preventiva.

5:40 (*professor*) - seria uma ação preventiva e também ... indutiva quer dizer pra ta conduzindo a uma autonOIA para o desenvolvimento dos relacionamentos das relações assim dos relacionamentos mais ... amigável e até mesmo para os dois lados e pras outras pessoas entre os alunos para poder assim ... estar desenvolvendo isso não é consequência ... não seria uma consequ... as regras assim os combinados que a gente faz não são consequência de alguma coisa que aconteceu antes é geralmente é antes para que a consequência seja um convívio melhor ou:: um desenvolvimento de autonomia ... tudo engloba ... os combinados.

06:30 (*pesquisador*) -e:: essa atividade ela foi indiCADA pela instituição ... quer dizer foi dada.

06:36 (*professor*) - não desde a minha formação sempre assim a gente já falava.

06:39 (*pesquisador*) -ah:: você já aprendeu isso na sua formação?

06:42 (*professor*) - e também ... é sempre falado aqui dos combinados na em reuniões pedagógicas sempre ... cursos é falado dos combinados com as crianças.

06:56 (*pesquisador*) -já é uma prática pedagógica.

06:58 (*professor*) - já ... fica sempre lógico a critério do eduCADOR mais é o mais viável sempre é pedido pra que se faça mas eu já tinha assim desde a minha graduação sempre foi falado muito na questão de de:: estar fazendo esses combinados com as crianças ...



07:21(*pesquisador*) - como um trabalho pedagógico.

07:22 (*professor*) - como um trabalho pedagógico ... porque acaba ficando ... acaba ficando assim pedagógico porque porque as crianças que estão no início da alfabetização que a gente acaba tendo na sala éh: até ah: essa lista de combinados que a gente costuma colocar na sala é um cartaz com elas até essa lista são uns dos eixos dela né ... uma das coisas que eu ( ) o principal dela seria:: é a convivência a relação é desenvolvimento de autonomia né oh um ela abre tantos leques que um dos eixos dela também seria uma fonte de:: de palavras de:: do português que a criança está acostumado a ver e que serve de subsídios pra ... a alfabetização da criança por tudo que eles falam eles estão acostumados e familiarizados que eles sabem muito daquelas regras eles sabem muito delas ...

08:19 (*pesquisador*) -bom então assim a forma que ocorreu ... ahn::: você já tinha mais ou menos preparado né os combinados essa atividade ... é assim que aconteceu?

08:36 (*professor*) - é.

08:37 (*pesquisador*) - éh como que aconteceu esse processo no primeiro ano.

08:39 (*professor*) - não no primeiro ano foi também foi da mesma forma eles começaram a faltar ... como eles não registram ainda né é é:: a gente faz tudo oralmente ... e quando a gente eles vão chegando no ponto bom conforme surge uma palavra que precisa texto ou que não precisa texto para os combinados eu vou ... registrando na lousa eu faço uma lista para eles na lousa.

09:00 (*pesquisador*) -cê dá um ... uma idéia inicial de Itens e objetos ?

09:04 (*professor*) - não eles fazem ...

09:08 (*pesquisador*) -você só propõe uma atividade ...?

09:09 (*professor*) - eu só proponho e a gente faz uma discussão assim éh:: fazendo essa comparação dos lugares sociais que eles freqüentam que tem regras o que pode e o que não pode fazer em CASA ... o que pode o que não pode fazer na igreja que eles freqüentam na religiÃO na rua quando está andando de bicicleta então ... puxa bem assim para os lugares que eles convivem mesmo e eles ... eles acabam assim o que eles trazem eles acabam colocando para a gente né que assim uma questão que a gente consegue observar na criança até uma pouco do ela traz assim ... deve ser castigo dado na escola do professor nessa fala deles do que que a família espera ele traz muito da família ainda ... então do que a família PENSA do professor da escola da instituição escolar a gente acaba conseguindo tirar um pouquinho aí

também porque eles vão já ... aqui deve de fazer assim professor aqui a gente tem que ( ) aqui é:: não pode isso aqui pode aquilo.

10:04 (*pesquisador*) -quer dizer ... eles já trazem determinadas REGRAS

10:08 (*professor*) - já.

10:09 (*pesquisador*) -prontas que já foram passadas para eles num numa outra instância de castigo ... é isso que você ta querendo me dizer.

10:16 (*professor*) - sim.

10:19 (*pesquisador*) -certo ... cê tem registrado isso? ... tem guardado?

10:23 (*professor*) - do ano passado?

10: 24 (*pesquisador*) - é ( ).

10:26 (*pesquisador*) - e esses dados que ce ta me trazendo são muito importantes que é questão ideolÓGICA

10:31 (*professor*) - o duro eu só tenho consultar no meu caderno eu tenho o diário ((rindo)) assim eu guardo todo.

10:35 (*pesquisador*) - tá seria muito interessante é é ... ( ).

10:37 (*professor*) - inclusive eu anoto a a lista toda ... e::: assim do que eu passei neles eu procurando eu anoto no meu caderno então assim a lista que eles falaram pra mim está lá o que pode o que não pode fazer.

10:50 (*pesquisador*) - é este é um dado muito interessante este que você apontou de eles trazerem já ... alguma forma já preparada né de comportamento.

11:00 (*professor*) - são condições prévias deles não é ... a gente não pode abandonar né ...

11:02 (*pesquisador*) – sim.

11:04 (*pesquisador*) - né e é muito importante a gente conhecer ... quer dizer ... quais são as idéias de educação que estão sendo dadas pra eles falam na discussão né ... quer dizer eles aqui vão ( ) é uma análise interessante né ... e aí essas regras foram registradas no caderninho DELES ou numa folha de pAPEL.

11:31 (*professor*) - é na primeira série eu confecciono a lista num ... num papel pardo grANDE com da pra ver ( ) e a gente ia lá quando acontecia alguma coisa a gente ... recorria a a lista então eles já estavam acostumados a esse processo óh vamos procurar lá nos nossos

combinados o que está certo que não está o que pode o que não pode fazer se nós combinamos ou NÃO aí na na na no começo do ano eu já eu passei pra agenda pra eles começarem a entender o uso da agenda como é o objetivo também dali da começou ... agora esse ano começou que teve pela primeira vez o uso da agenda então como também era um objetivo da agenda eu já coloquei na agenda num lugar que era um lugar qu... para eles saberem que a gente vai fazer uso para eles estarem consultando que não é só para guardar lá pra ficar dentro da bolsa né ... então também procuro assim associar ao máximo de atividade de uma sala esses combinados que a gente faz ... para eles iniciar pra eles que aquilo faz parte do nosso dia-a-dia que há uma necessidade ... de fazer uso ... tanto é que que::... foi legal assim ... depois que a gente fez a retomada quando você indicou colocando aquelas questões tudo é::: o mais interessante foi essa essa parte assim de eles estarem ... percebendo MELHOR AINDA o o uso a importância e o uso daqueles combinados foi (um interesse) da escola porque já que eles estão (tendo a ferramenta na mão quer dizer poder) tá fazendo e poder tá tendo a oportunidade de poder tá formulando os combiNADOS eles têm que pensar bem o que eles vão colocar porque principalmente eles (vão ter que cumprir isso) tem que chegar a perceber isso tem que chegar a esse ...

13:17 (*pesquisador*) - certo ... nós vamos chegar lá depois você me retoma isso aí porque é um dado importante né ...

13:26 (*pesquisador*) - bom ah:::... como é que eles reagiram ... ahn::: diante da existência de regras ... estou ainda me referindo ao primeiro né ano naquele momento inicial.

13:40 (*professor*) - como a gente discutiu ANTES de de não chega a ... vamos fazer regras aí eu acho que seria diferente não seria uma coisa mais pra que que é isso ou porque que eu vou fazer pra que mas como ANTES de eles estarem falando o que que nós vamos combinar aqui que (falar pras ) regras sem essa discussão como acontece em cASA como eles trazem muito da vivência dELES eles não tem assim ... uma reação negativa a reação deles é positiva porque eles tão eles me mostram antes de falar ... é::: quais são os combiNADOS eles tão mos é::: procurando já um motivo pra eles já tão eu to tentando puxar deles o porque de ter esses combinados (entender) o por que tá acontecendo porque a gente está formulando essas regras

14:29 (*pesquisador*) - (você está querendo me dizer) que eles já têm uma determinada consciência da necessidade das regras por isso eles não reagiram contra.

14:38 (*professor*) - é porque (é isso que é puxado) essa consciência ela é assim um pouco que ... éh::: instigada nessa conversa inicial ... então como vai eu vou puxando ... o deles éh::: a

importância o porque que eles apropriaram dos outros instrumentos que eles também já estão acostumados e caso também assim muito da pré-escola é difícil assim um aluno que tenha chegado e falado assim ah:: lá na minha pré-escola não tinha combinado ... geralmente eles já tinha na pré-escola também um um certo combinado ... eles já estão acostumados desde.

15:14 (*pesquisador*) - você está querendo dizer para mim que raramente alguém questiona a necessidade da ter de regras.

15:19 (*professor*) - a necessidade eles não questionam.

15:20 (*pesquisador*) - não questionam né.

15:23 (*professor*) - eles questionam alguma regra que eles não gostam que eles não querem ... o conteúdo mas a necessidade de ter não.

15:31 (*pesquisador*) - e::: essa ... houve portanto quanto ao conteúdo ... HÁ CHOques de interesses entre eles ... na formulação.

15:41 (*professor*) - não mesmo assim ( ) eles acabam exagerando é ao contrário eles não põem de menos eles acabam colocando coisas demais não isso não aquilo não aquilo não aquilo não sei se porque eles já uma cultura de estar acostumados com muito não em tudo ... ou não explicar o porque e já logo ... óh não então eles vão muito assim já no primeiro ano assim a primeira conversa que eu tive com eles era tudo assim óh não subir no banco não subir na carteira não colocar não sei aonde não sujar a parede não não sei o quê é uma lista que dem se fosse colocar tudo ... então as a grande dificuldade deles nesse momento é conseguir enxugar isso para o que realmente importa para a sala de aula essa é a maior dificuldade deles.

16:23 (*pesquisador*) - aí é assim quando surge alguma regra o conteúdo do regulamento e tal ... entre eles eles discutem não esta não é boa alguns dizem sim para algumas regras e outros dizem não?

16:38 (*professor*) - discutem assim eles eles costumam discutir assim coisas que são ... mais parecidas ou lá já tem lá já quer dizer isso você não viu ali eles costumam mais chamar a atenção ... do do outro do que se atentar tanto ao conteúdo o conteúdo o conteúdo é a gente acaba tendo assim que::: eu acabei tendo que puxar mais deles assim o que qual o conteúdo que realmente é significativo para a nossa SALA e qual que não havia necessidade porque é lá fora ou porque não tinha relação com a GENTE com as nossas com as nossas atividades.

17:16 (*pesquisador*) - você tentou ... tornar o:.... o regulamento bem direcionado para a atividade de sala de aula ... é isso?

17:24 (*professor*) - das classes como da classe mas das atividades que envolvem aqui a:: a:: instituição também ... só assim durante o recreio essas são questões também mas tudo aqui dentro da ... da escola as ( mais do que as questões de aprendizagem) de convívio entre eles com os funcionários.

17:47 (*pesquisador*) - uma coisa assim que eu queria saber por exemplo ... ahn:: pra algum aluno por exemplo ... ah:: ficar em pé pode ser uma coisa proibida ...né e para outros pode ser que não né ... é isso que eu queria saber se eles manifestam interesses pessoais e discutem a regra porque a regra tolhe pode ser que tolhe o interesse pessoal de uma criança e ele não aceita a regra e ele não.

18:20 (*professor*) - não ... geralmente não geralmente eles querem por mais regras do que eles suportam ... seguir ... é uma coisa assim que eles colocam de de quantidade de regras em coisinhas assim que não há necessidade ou que eles estão colocando ... tipo não subir no corrimão coisa que ele não VAI FAZER ... ele já quer colocar também.

18: 47(*pesquisador*) - eles mesmos já fazem uma prevenção.

18:50 (*professor*) - é::: seria assim uma coisa tipo assim tá vendo essa regra eu cumpro porque eu já sei que eu não vou fazer ((rindo)).

19:00 (*pesquisador*) - é nessa primeira série nesse primeiro ano houve momentos assim que as regras foram rediscutidas as crianças pediram por exemplo para discutir regras para reverter regras o que foi feito eles aceitaram? ... eles pediram para fazer uma revisão?

19:19 (*professor*) - foi ficou ... permaneceu o mesmo ... não.

19:34 (*pesquisador*) - certo... ahn::... no no primeiro ano ... ah:: cê estabeleceu algum tipo:: foi estabelecido algum tipo de consequência para quem não cumpre as regras? quer dizer...

19:44 (*professor*) - dentro das regras não como nós fizemos depois da discussão não ... eles ... focaram o que podia o que não podia ser feito nos combinados mas::... ficou assim ... mais uma conversa que seria ... não entrou numa regra específica toda vez que acontecer isso vai ser assim... ( ).

20:12 (*pesquisador*) - então não::: no prim ... então não ficou registrado ( ).

20: 19 (*professor*) - não ficou registrado.

20:24 (*pesquisador*) - cê tem algum motivo para não ter ocorrido?

20:26 (*professor*) - uhn:: não o único motivo assim era mais um uma conversa com eles mesmo e também porque não tinha assim ... estabelecido uma regra assim ... é qu é que eu acho eu acre tido que fica um pouco complicado tipo assim ... éh:: dependendo do que eles queiram colocar ou eu não tive a idéia eu não tive assim ... uma idéia que fosse legal e que desse para fazer para todo mundo que nem dessa vez agora eles já esCREVEM éh::: a hora que surgiu a oportunidade de eles estarem registRANDO ficou legal tal acabou surgindo aí conseguimos tirar isso deles ... NA primeira série eu não consegui assim ... chegar a pensar em algo assim ... e quando eu conversava com eles sobre algo para ter como consequência de não comprimento das rEGRAS sempre vinha mandar para a diretora chamar pai primeira coisa que eles falam e como eu não podia colocar aquilo nem como regra e nem e nem vou ficar fazendo ISSO ... então eu já não colocava ou ...

21:34 (*pesquisador*) - quer dizer ... existe ... normalmente já uma postura que eles trazem isso porque existe na cultura como forma de punição ( )

21:46 (*professor*) - ( ) vai para a diretoria eles trazem muito.

21:49 (*pesquisador*) - seria o castigo antigamente aquelas coisas né.

21:50 (*professor*) - é

21:53 (*pesquisador*) - quer dizer mas ... não serve de referencial para você

21:57 (*professor*) - não

22:00 (*pesquisador*) - a gente não está aceitando mais isso.

22:00 (*professor*) - eu procuro sempre fazia com eles eles já sabiam tudo eu ... porque alguma regra tem alguma coisa mais ... é é eu sempre que eu tirava da sala colocava em separado ... longe das outras crianças ... éh::: sobre aquela regra sobre o que tinha acontecido ... eh::: em fim muito difícil acontecer algum caso assim tinha um caso na primeira série teve um caso bem ... que havia necessidade de intervenção da direção no começo tinha duas crianças muito agressivas com outros alunos então ... acontecia isso ... do L. na mesma sala tinha um outro do mesmo jeito dele então acabava chocando muito ... até que até não sei se foi isso também que acabou dando esse leque tão grande de de de REGRAS por causa do do L. e do W. que estavam juntos eles faziam coisas muito absurdas então o não deles foi uma lista gigante ... pelas coisas que eles viam ... acontecer - - peguei os pontos que eu lembrei agora ( ) a mais e eu acabei esquecendo - - tipo eu acho que acaba distanciando também porque no

primeiro momento é diferente na primeira série é diferente eu esperei passar uma semana ... um tempinho para poder fazer os combinados com eles ... pra estarem se conhecendo pra estarem vendo como que é um pouquinho a circunstancia ... eSCOLAR porque eles vêm de uma escola diferente não é para eles essa mudança para a primeira série é ... é um bum né eles estavam numa escola pequena que era em que eles eram os maiORES de repente eles vêm pra uma escola grande onde eles são ... os meNORES então para eles têm todo um ... toda uma mudança.

23:36 (*pesquisador*) - e aí assim ... ah:: você faz um conjunto de regras tal ... os combinados né ... e como é que eles ficam como se comportam diante disso ... né ... a efetividade disso ... do trabalho da classe.

23:56 (*professor*) - na primeira série sim ... eles são muito ... aqueles fofoqueiros né eles gostam muito de estar falando o que o coleguinha fez o qu ... então eles puxam muito já puxam a sardinha para o lado deles já vão lá hó professor não tá cumprindo com os combinados já vão hó então eles vão muito nisso eles se apegam muito nos nos combinados pra estarem dedando os outros ... e e cabe que é uma forma assim de eles estarem cobrando para que aquilo seja fei poxa eu estou fazendo a minha parte por quê ele não faz ... também éh:: também assim você percebe que em alguns começa per ... sei lá apesar de que assim eu sempre converso com eles para eles não estarem fazendo isso ... mas ao mesmo tempo aquele que foi dedado já fala hó você não pode fofocar então é uma forma de estar gerando assim uma discussão sobre aquilo que eles estão fazendo ... uma coisa IEVE sem tá ... muitas vezes até eu nem me intrometo muito procuro deixar mais que eu percebo assim que aquele já está falando o outro já já vai pra ele poxa me dedou mas não pode fazer isso não pode falar já vai direto na buxa ((rindo)) quando já tem esse combinado.

25:09 (*pesquisador*) - existe por exemplo a regra em si ... não ... não eliminou os comportamentos quer dizer eles continuam acontecendo ...

25:19 (*professor*) – continuam.

25:21 (*pesquisador*) - só que ela é um instrumento na mão das crianças para algum tipo de ação para algum tipo de participação é isso que você está querendo me dizer?

25:30 (*professor*) - é até mesmo porque ( ) o fato de ter as regras num ... só sozinho não faz com que eles deixem de fazer quaisquer atitudes que estão ali combinadas qu não pode ser

25:48 (*pesquisador*) - falta alguma coisa para que o comportamento.

25:52 (*professor*) - diminua ou sempre tem uma regra que chama a atenção das pessoas as regras sempre vão existir mas falar há não vai fazer mais nenhuma não vai existir mais nada do que está escrito ali na vai existir na sala ... é uma ilusão ((rindo)).

26:09 (*pesquisador*) - nem é interessante isso.

26:10 (*professor*) - é porque acaba não tendo ... relação nenhuma vai virar.

26:20 (*pesquisador*) - bom e quanto aí e quando nós começamos fazer aquele trabalho ... né que você começou a a fazer no segundo ANO e começou a ... eu não sei você se mud se alterou alguma coisa se você alterou.

26:36 (*professor*) - mudou ... os combinados mudaram bastante teve bastante coisa que mudou nos combinados depois da discussão que foi feita ... assim com foi direcionado assim entre o que eles fizeram ( ) aumentou a discussão dos combinados é a relação que eles tiveram ali é:: eles tiveram assim mais questões pra eles pensar mais eles se envolviam para resolver então de coisas que você trouxe que eu não tinha colocado ainda ... como ter regras para o professor é:: então eles não só repensaram as regras que eles já tinham feito como eles também é:: pensaram em OUTRAS questões né ... teve assim eu percebi assim aquele aluno que é mais CRÍTICO ele gostou muito da da da hora de pensar nas regras nas regras do professor ... por exemplo o C. na sala que ele é bastante crítico ... assim tudo ele já vai logo na lata ele não importa se é diretora se é professor quem foi que falou que ... ele já vai hó mas eu não posso como é que cê tá fazendo mas isso não pode ser feito ... então para ele eu percebi que aquilo foi assim um ( ).

27:57 (*pesquisador*) - esse momento de estabelecer regras para o professor mexeu com ele de alguma forma.

28:02 (*professor*) - é.

28:06 (*pesquisador*) - e com as outras crianças como que você percebeu isso.

28:12 (*professor*) - é legal assim ... que eles prestaram assim atenção em coisas assim ... eles não conseguiram fazer muitas regras para mim pensar em muitas coisas né.

28:22 (*pesquisador*) - você percebeu isso quer dizer ... é uma novidade que eles não souberam como reagir.

28:32 (*professor*) - não estão acostumados então eles não estão acostumados.

28:35 (*pesquisador*) - eu fazer regras para adultos.



28:37 (*professor*) - é então você percebe assim que na hora de fazer regras para eles ... eles conseguem assim elencar um número gigante de regras na hora de fazer regras para o professor eles já se limitam MAIS eles ficam mais ... assim ... sem ter sem conseguir saber que que eu posso falar que que eu não posso estabelecer para o professor ... e as vezes acaba querendo aproveitar da situação quando entra alguma coisa que ele não gosta de fazer ou que ele gosta de fazer como alguma coisa assim que seria ... há coloca mais tarefa ou há tira tarefa ou há questões que são mais pedagógicas do que ... éh::: de convívio.

29:17 (*pesquisador*) - eles apontaram alguma coisa assim por exemplo que é errado o professor fazer.

29:26 (*professor*) -... não num nada assim ( ).

29:27 (*pesquisador*) - que surgiram algumas regras né para o professor.

29:34 (*professor*) - ah: eles colocaram não faltar sem motivo né ... éh:::.... não faltar sem motivo´... só gritar quando houver necessidade ((baixo e rápido)) você percebeu que é uma coisa que é cobrada deles ... então eles ... pegaram a cobrança.

29:58 (*pesquisador*) - é isso é uma coisa importante né porque ... se de um lado eles trazem as regras que os pais dão ... de outro lado eles têm como reproduzir essas regras (para o professor) agora como o professor num num desse pelo corRIMÃO né ... ele pode andar pela sala ... fica um troço assim e aí ... que que ele faz né ... e agora que que eu faço o que é que eu ... existe ainda alguma questão afetiva para isso que eles gostariam de tá expondo né ... tem essa questão da autorIDADE também né ... então esse é um dado ... importante né.

30:42 (*professor*) - mas dava para ver mesmo na expressão deles assim ... a dificulDADE que eles estavam tendo (e tensão) e agora que que eu vou pôr parecia que que eu vou escrever para que o professor faça (parecia a mesma barra que tinha sido antes né) primeiro cada um pensar individualmente depois colocar ( ) para depois socializar com o grupo para poder ( ) geralmente assim ah::: eu coloquei a mesma coisa ah::: já vai percebendo que na hora que eles estão escrevendo mesmo na hora de falar que eles ... aquelas ( ) aquela aflição né ... puxa eu nunca fiz isso ((rindo)) como é que eu vou fazer agora.

31:19 (*pesquisador*) - então houve quer dizer houve uma alteração na na regulamentação ela.

31:21 (*professor*) - teve.

31: 24 (*pesquisador*) - ela expandiu MAIS o conteúdo se modifiCOU.

31:29 (*professor*) - modificou ... modificou o conteúdo das REGRAS que estavam ali para eles e teve bastante modificação também ... e também foi incluída a a questão que que eles tiveram que elaborar das conseqüências né ( ) foi a partir daí foi a partir daí que teve essa discussão das conseqüências.

31:48 (*pesquisador*) - nesse caso houve agora uma discussão sobre as conseqüências.

31:53 (*pesquisador*) - como é que foi isso? essa discussão?

31:58 (*professor*) - eu acho que foi o ponto que eles tiveram mais dificuldade para chegar num consenso né porque ... sobre as conseqüência porque a conseqüência primeira que vem na cabeça é aquela que eu tinha falado antes mandar para a diretoria ou chamar o pai ou dar suspensão ...

32:14 (*pesquisador*) - é a punição mais comum ...

32:16 (*professor*) - é o que mais falam então tive que chegar num determinado momento da discussão eu tive que colocar para eles olha ... aqui na sala a gente tem que se resolver dentro da nossa sala o que acontece aqui a gente vai resolver aqui dentro então a gente vai ter que ver ... que tirando tudo que a gente tem lá fora pai mãe diretora quando sair da escola como é que a gente pode resolver aqui dentro ... aí ficou complicado ... aí ... para eles conseguirem chegar lá foi foi o passo mais difícil pr pra eles darem.

32:50 (*pesquisador*) - e cê lembra de algumas conseqüências assim que eles colocaram como conseqüência da quebra das regras?

32:02 (*professor*) - éh::: depois que.

33:02 (*pesquisador*) - isso cê tem anotado?

33:03 (*professor*) - tenho ... acabou éh::: eles começaram a a ... falar primeiramente sobre o que caía sobre a discussão a hora que eu falei para eles tinha (que tinha acontecido) da sala aí foi aquela discussão que demorou bastante para sair mas e aí alguma coisa aí foi surgindo as idéias da da ... da CAIXA e eu cheguei acontecido eu contei uma experiência que tinha acontecido comigo ... anteriormente dois alunos complicados três alunos que tinha bagunçado na na hora da fila estavam brigando na hora da fila na entrada do recreio eles estavam brigando e::: eu pedi para eles sentarem aqui subi para a classe ... e desci depois com uma folha e pedi para eles pensarem sobre aquilo que eles tinham feito e coloquei para eles que ... éh::::: eles não conseguiam é eles tinham uma dificuldade tiveram uma dificuldade tremenda de conseguir colocar o que que eu fiz o que que eu ... fiz eles colocavam o que o outro fez ...

fulano fez tal coisa e sicrano fez tal coisa o que eu fiz achei que foi difícil ... porque eu tinha pedido para eles voltarem até sair o que CADA UM tinha feito ... então quando eu contei isso éh::: acabaram assim acho que gostando da idéia de ... de eles terem de saber o que houve não sei se é porque ... no momento até eles acabaram ( ) eles ficaram assim mas ... aí com essa ( ) com esse caso que eu contei para eles que tinha ocorrido que tinha sido na semana anterior eles::: teve um aluno que que que falou que tava pedindo pra escrever também ... e::: aí eles falaram até mandar na diretoria mesmo assim eles copiaram essa questão da diretoria ... mandar para a diretoria para escrever ... sobre o que fez eu falei não não precisa ser na diretoria na diretoria não precisa sair da sala então ... se não ... podemos fazer aqui dentro.

35:07 (*pesquisador*) - quer dizer a ... a consequência era da quebra da regra era redigir ou escrever sobre o acontecimento.

35:17 (*professor*) - eles formulavam questões pra::: que fosse redigido esse texto então tipo assim éh::: eu fiz.

35:23 (*pesquisador*) - quer dizer é uma consequência que não é uma punição.

35:23 (*professor*) - é qual qual regra que eu descumpri ... o porque que isso aconteceu como aconteceu e como ... eu devo agir daqui para a frente.

35:36 (*pesquisador*) - certo ... você acha que houve uma uma alteração assim na forma de participação deles nesse processo ... quer dizer quanto ao conteúdo eles expandiram os conteúdos trouxeram outras questões tal né ... mas.

35:54 (*professor*) - você fala uma comparação deles da primeira série para a segunda série ... teve éh::: teve sim ... eles participam de uma forma diferente assim da maneira como eles já conseguem enxergar todo esse processo ... como um mecanismo para eles conseguem assim eles começam a perceber que esse é um mecanismo ... para eles estarem se se relacionando e e::: podendo estar também se relacionando com o professor então como com o conhecimento ... então é:::... ele se recorda na hora de falar de uma regra que foi descumprida as vezes já tem aqueles alunos que não sabem como é mais na fofoca fala assim ele esta me atrapalhando ele começa a perceber que aquilo atrapalha o desenvolvimento dele

36:45 (*pesquisador*) - certo ... então a reação diante das regras também mudou.

36:47 (*professor*) - começa a mudar ... eu acredito que faz parte é essa que faz parte do amadurecimento deles né desde o primeiro contato até agora é um conhecimento que a criança vai tendo diante daquilo ... e e::: a autonomia que ela vai desenvolvendo né porque

ela tava até agora assim não tem um instrumento na mão que é certo tanto para ela ... cumprir para ela fazer tudo quanto para que os direitos dela possam ser:: cumpridos também.

37:20 (*pesquisador*) - e eles estão usando isso?

37:22 (*professor*) – usam.

37:29 (*pesquisador*) - éh:: teve uma ...

37:29 (*professor*) - só que eles fazem pouco assim não costumam fazer (eles não conseguem) ainda na questão do professor ... mesmo quanto a cobranças.

37:37 (*pesquisador*) - ah com relação ao professor não.

37:39 (*professor*) - é eles fazem mais mais entre eles mesmos.

37:47 (*pesquisador*) - certo ... teve lá uma:: aquela questão de se levantar a MÃO para poder perguntar tal e **foram criados as caixas né** ... o que que você percebe que tem um instrumento novo para eles que surgiu este ano a partir da discussão né.

38:06 (*professor*) - foi num primeiro momento ... teve assim aquela enxurrada de de de recados na caixa só que não naquela questão mais que tinha sido levantada como você falou para mim que eles têm alguma dúvida como você questionou o fato de levantar a mão ... e estar sanando alguma dúvida alguma coisa era mais ... questão emocional afetiva contar alguma coisa que aconteceu para algo que aconteceu pra::... algo que as vezes aconteceu até em CASA alguma coisa que eles queriam CONTAR e acabavam contando ali ... teve bastante no primeiro momento depois foi diminuindo ... foi diminuindo até que ... assim ah ah eles já não queriam mais usar a caixa de recados ... eu eu acho que é pelo fato de termos duas caixas de recados e elas desconfiam ... então eu acho assim que uma grande dificuldade da criança nesse momento eu percebi ali na sala com essas (quest com esses mecanismos) que você trouxe ... que::... eles têm mais dificuldades no convívio entre eles ... eu acredito do que com o próprio conhecimento até mesmo porque eles não estão focados neste objetivo é é algo que acontece ali que ele vêm para isso mas ... que não afeta tanto eles quanto a relação deles

39:28 (*pesquisador*) - quer dizer a é o que tem mais valor hierárquico para eles é a relação entre eles do que o processo de conhecimento.

39:39 (*professor*) - é ... acaba ... que acontece não é que não precisa acontecer o conhecimento MAS acho que para eles assim dentro disso mesmo até sem a criança perceber ... pela reação do que houve porque:: eles (já) querem ... eles quiseram assim a questão da da caixa de conflitos ela acabou ficando ... toda ... focada é o que eles querem ... é o que eles

estão ... tanto é que quando eu tinha comentado com você que **quando voltou das férias foi a primeira coisa que eles falaram** ... ((rindo)) professor e a caixa de conflitos? professor não teve? ... então como tinha reunião na quarta eu falei pra eles que eu ia passar pra eles essa semana e agora eu deixei sem a caixa essa semana e na sexta-feira eu quero fazer uma reunião de conflitos com eles SEM a caixa para ver como é que acontece ... quero fazer esse tipo de teste com eles ... sem ter colocado ... o conflito antes o que que era ... porque muitas vezes ... éh:: já tava saindo assim de ... chega lá a eu já resolvi ... a que legal então me dá o papel ... então teve um caso do T. com ... com um outro menino que a hora que eu li o papel dele eu falei óh o conflito é entre fulano e fulano éh:: vocês vão vir aqui que aí eles vão para o meio de roda né assim que o conflito é entre vocês dois então vocês ... conversem coloca o que você achou ... a não professor a gente já conversou já se entendeu ... então não houve nem a necessidade.

41:09 (*pesquisador*) - então eles se anteciparam por conta própria deles tiveram autonomia na resolução do conflito.

41:18 (*professor*) - é ... aí eu achei legal isso e e::... dei parabéns falei nossa que bom vocês conseguiram resolver então está ótimo não precisa vir aqui e::: agora que quero fazer na sexta-feira sem sem ah:: sem ter o documento sem ter o papel ... até para ver como é que é porque a gente nunca fez então ... vamos ver o que que eles têm alí assim de (horas) o que que eles lembram será que aquilo que eu ... que eu coloquei no papel - -depois eu quero questionar ainda - - será que tem tanta importância assim será que eles dão tanta importância pra questões pequenas que dali a pouco num outro dia num ... nem queria mais falar ou será que ...

41:58 (*pesquisador*) - você pode descrever um pouquinho para mim desculpa ... ah:: hora a sua hora já deu.

42:04 (*professor*) - não ... não o relógio está um pouquinho adiantado a gente pode continuar.

42:12 (*pesquisador*) - eu vou só se você pode fazer resumidamente para mim ... descrever essa ... **reunião de conflitos** e aí eu queria fazer mais uma perguntinha.

42:18 (*professor*) - han han ... na reunião de conflitos primeiro aconteceu - - (até ontem acho que as pessoas que apresentou foram todas as seis) que::: nós formamos um círculo a roda e eu levo a caixa com os conflitos que eles colocaram durante a semana ... eh::: vou pegando os papéis leio só para mim e chamo as pessoas que estão envolvidas né ... aquela pessoa que escreveu e as pessoas que ela está colocando ali falando ... e para a própria pessoa eu fazia a

intermediação ... então eu perguntava o que que tinha acontecido ... é:: se tinha chateado ele éh:: como ele se sentia e o que que ele esperava do outra pessoa ... e a outra pessoa respondia como que poderia fazer dali por diante ... (aí poderia vir) então eu fazia com todos os papéis que estavam ali ... e:: as duas últimas que teve antes das FÉRIAS ... eles já fizeram sem a minha intermediação ... eu só formava as crianças no centro da roda ... formava ... e:: deixo que eles passassem falassem ... óh agora é com vocês ... esse aqui oh é o papel ... você colocou esse papel aqui na caixa agora é com vocês e eu ia para a roda também como apoio.

43:28 (*pesquisador*) - a sua intermediação.

43:29 (*professor*) - foi no primeiro.

43:32 (*pesquisador*) - era no sentido:: de organizar a discussão ou de:: apontar uma solução?

43:40 (*professor*) - tinha as duas coisas ... tinha o roteiro a organização no centro ... para eles não estarem quando um ia falar então para nessas primeiras vezes ... e também um acordo só para aquilo para a pessoa ver o que que ela não podia é::...

43:59 (*pesquisador*) - eles conseguiram depois então fazer sozinhos esse processo?

44:03 (*professor*) – conseguiram.

44:04 (*pesquisador*) - e estavam chegando a alguma conclusão:: a acordos a alguma resolução dos conflitos.

44:08 (*professor*) – estavam ... só teve uma criança que não deu pra mim::... por mim tudo bem eu não ligo eu não estou nem aí ... foi o que tinha feito com ela ... quer di o que ela tinha feito ... o que você pode fazer daqui para a frente ... áh nada então ... uma criança que ... ficou assim.

44:25 (*pesquisador*) - que dizer um caso esporádico ... que não houve resolução ela não modificou a consciência dela.

44: 32 (*professor*) – não ela até assim modificou as atitudes dela ... mas ela não deu o braço a torcer na frente dos outros ela foi mais por aí.

44:45 (*pesquisador*) - eh::... uma coisa que eu gostaria de saber daquele:: ... do **instrumento ... que está sendo posto na lousa o papel para a SAÍDA da sala ...** pro banheiro.

44:58 (*professor*) – tá funcionando bem.

44:59 (*pesquisador*) - tá funcionand ... ainda está sendo usado?

45:01 (*professor*) – vixe a hora que eu chego na sala eu já anoto o horário da entrada ... por exemplo eu chego um pouco atrasada ele saiu até mesmo para não ficar sempre ... aquela:: mesma de eles ficarem calculando aquela meia hora também já é um um eu já uso ali também como aprendizagem ... então tipo assim começou sete e dez eu coloco lá entrada sete e dez eu vou dividido no cantinho da lousa do lado do relógio ... e e::: coloco ... e coloco já entrada da manhã e entrado da da do recreio.

45:38 (*pesquisador*) - e eles estão usando.

45:39 (*professor*) – tão.

45:40 (*pesquisador*) - eles usam corretamente? precisa a sua intermediação para o uso?

45:45 (*professor*) – óh ... as vezes acontece assim de de ter aquele aquela algum alvoroço de querer ir correndo ... mas são esporádicos assim são de vez em quando não sempre.

45:56 (*pesquisador*) - quer dizer ... a função daquele instrumento eles compreenderam ... sabem usar quer dizer se eles tiverem que usar individualmente eles usam.

46:00 (*professor*) – compreenderam sabem as vezes acontece de uma criança ou outra não sei se pega na dúvida ou se está meio com receio professor posso ir ... não sei ... não sou eu que tem que olhar lá ... aí vai lá já olha já ... vê se tem se não tem alguém fora.

46:20 (*pesquisador*) - esse instrumento ahn:::... diminui a incidência de conflitos em relação ao sair da sala?

46:30 (*professor*) – diminuiu ... diminuiu assim ... só saiam quando não tinha instrumento regulador ... então acontecia casos de ter dois ou três lá fora e eu não saber eu ficar dando uma olhada muitas vezes eu estou fazendo atividade e não dá para saber se saiu ou se não saiu se tá na carteira ou se não tá e aí eles conseguem se controlar e não precisam de mim ... eles conseguem se controlar o mais interessante é que eles conseguem se controlar sozinho.

46:54 (*pesquisador*) - para você foi efetivo esse instrumento.

46:56 (*professor*) – para mim sim.

47:00 (*pesquisador*) - é é uma preocupação a menos para você.

47:01 (*professor*) – é porque ficava atrapalhando até ... a aula até uma explicação alguma discussão que a gente está tendo ... tem toda hora alguém aí ... perguntando porque ... tem certos horários que eles vão toda hora ( ) trinta então eu tenho eu nunca gostei sempre gostei de trabalhar com mais horas então a gente tem que ter ... essa::: esse conceito formado de de

sair sem a dificuldade de pedir sem causar tumulto sem estar ferindo nenhuma regra que seja externa aqui da escola mesmo ... e eles conseguiram compreender bem ISSO ... com essa com esse instrumento.

47:40 (*pesquisador*) - nesse momento quer dizer esse instrumento objetivo que tem um PAPEL que tem que escrever e tal está sendo efetivo ... quer dizer não é consciência pura ainda ... mas é um instrumento que ... possibilita uma consciência de forma reguladora assim objetivamente ... né quer dizer ... você enquanto professor percebeu uma diferença ... nessa relação.

48:06 (*professor*) - bastante ... uma turminha maior e assim ... mais direcionada ... tem que cumprir ... tem que cumprir essa regra ... que foi ... estabelecida antes de uma forma ... com um instrumento que faz com que ela funcione sem ta::: sendo ... polêmica.

48:22 (*pesquisador*) - isso que eu quero comparar para essas regras.

48:25: (*professor*) – havia a regra que podia sair antes ... tá continuou tendo a regra só que não tinha ... o instrumento como você tinha colocado é ... aí quando você deu a idéia de estar colocando este instrumento ... ele ela acabou funcionando sem sem ter mais as polêmicas as regras conseguiu serem cumpridas sem as polêmicas.

48:45 (*pesquisador*) - em comparação com as regras que não tem instrumento objetivo essa regra é melhor cumprida do que as outras?

48:54 (*professor*) - é ... sem dúvida ... eles precisam desse concreto ainda.

49:02 (*pesquisador*) - cê falou do relógio ... você conseguiu um relógio pra sala você tinha um projeto de fazer um peDIDO uma abaixo assinado ... não deu certo?

49:08 (*professor*) – sim acabou num não fazENDO e aí eu fiz um ... reciclando material eu mostrei para eles como é que era.

49:21 (*pesquisador*) - um relógio que você aciona manualmente.

49:21 (*professor*) – não não ah::: com um com uma maquininha de relógio que eu tinha um cd que eles tinham ... comprado para o dia dos pais que tinha estragado ... oh::: eu acabei fazendo com aquele material ... mas é pequeno eu falei que gente vai fazer um grande eu falei que a gente vai fazer um grande.

49:38 (*pesquisador*) - você fez na classe?

49:41 (*professor*) – eu fiz na classe mostrando para eles como que eu tinha feito ...



49:45 (*pesquisador*) - melhor do que ganhar né.

49:47 (*professor*) - é ((rindo)).

49:48 (*professor*) - ficou legal ... agora eu quero com eles ... tem um na sala da primeira série outro dia eu vi um ... que uma aluna deu para a professa que ela fez com uma caixa de pizza ... eu quero levar para eles verem porque aquele lá é pequeno eles tem ... que eles vêm na hora que eles colocam que é no cd ... foi até um presente no dia das mães é maluco to lembrando do dia dos pais agora no dia das mães eles montaram um cd com as músicas que eles iam escolhendo para as mães e teve um cd que foi::: gravado ( ) no fim do ano que não deu certo ... aí.

50:37 (*pesquisador*) - bom F. é isso que eu queria perguntar para você nesse momento que se eu precisar rever algumas coisinhas tudo bem posso marcar mais uma ... e aí ah::: se eu puder ver os registros não sei se você trouxe alguma coisa.

51:00 (*professor*) - não hoje não.

51:01 (*pesquisador*) - tá ... o que você puder objetivar pra mim ...

51:02 (*professor*) - ( ).

51:20 (*pesquisador*) - bom ... brigadão pela sua cooperação tá sendo muito produtivo para mim.

51:27 (*professor*) – e para a classe também porque eles estão melhorando bastante com o trabalho e essas questões de estar repensando tá vendo ... porque tem coisas que a gente não consegue observar e estar vendo ... e quando você coloca você colocou algumas coisas para mim ... resolveu assim que eu nunca tinha pensado porque pelo próprio fato de a gente não estar não está do outro lado né ... então você está sentindo ali esta vendo tem certas coisas é ... tem algumas coisas que você coloca que eu não tinha pensado em ta assim ( ) analisando do que acontece do que ta acontecendo é é ... com essas questões e e::: enriquecem bastante o:::...

52:12 (*pesquisador*) - nós não tivemos nenhuma discussão teórica ... né ... quer dizer a gente só algumas coisas práticas para ver o que acontece ta ... e se você::: a qualquer momento se quiser fazer a discussão teórica eu ... passar para você quer dizer ... em que teoria eu estou me baseando para compreender esses fenômenos ... ahn::: para você também poder compreender de uma forma diferente ... né eu tô disposto então a fazer essa discussão com você depois ... de eu ta terminando aí o:::... a análise desses dados tal nós podemos fazer uma discussão.

52:50 (*professor*) - eu pego a bibliografia alguma coisa que você sabe legal de eu tá lendo ce pode trazer me deixar que eu...

53:00 (*pesquisador*) - tem bastante coisa legal ... tem bastante coisa legal dessa teoria pra educação infantil né ... então sobre o desenvolvimento humano ... desenvolvimento da personalidade no desenvolvimento do indivíduo.

53:17 (*professor*) - é na linha do do ...

53:20 (*pesquisador*) - é da ... escola do Vygotski ... teoria sócio-histórica ... e também eu queria assim e depois se a gente puder dar CONTINUIDADE nesse trabalho né ... fazendo alguma discussão teórica tal e você com sua experiência de professor na sala de aula ... pode tá contribuindo muito com coisas práticas baseadas aí na teoria.

53:51 (*professor*) - é porque tem que ter correlação eu falo eu falo ... eu sempre falo assim quando tem as jornadas aqui pode ser os melhores cursos as melhores oficinas sempre são do pessoal da escola da vila porque ... eles misturam teoria e estão lá no dia-a-dia tem todo todo::::... todo professor que dá aula oficina da escola da vila ele tem que ser professor lá na escola da vila ... todos ... eles têm um estudo fantástico sobre a teoria ... né e tem uma formação assim muito legal mas não pode dissociar da prática eu acho isso muito assim fascinante mas é incrível porque são as melhores oficinas que a gente tem os melhores cursos.

54:29 (*pesquisador*) - então eu proponho para você isso de dar uma continuidade nisso ... fazer uma discussão teórico compreender comportamentos ... né compreender como é que o ser humano aprende ... né geralmente o professor na escola aprende muito como ensinar ... né agora como o ser humano aprende já é uma outra questão ... se pudesse ter mais oportunidade pudesse ser mais discutido está um pouco talvez no processo de formação o pedagogo ainda ... a ênfase nesse processo fica mais nos métodos desse processo então ( ) com uma discussão teórica e com a sua história de professor que você tem muita coisa e com o conhecimento teórico vai fazer emergir como possibilidade de trabalho como técnica como ... eu acho que pode dar uma contribuição muito grande para isso ... né pra gente poder tá apresentando isso como um trabalho...né ... é importante para a escola e a gente pode depois ( ) obrigado então F.

## 5ª entrevista

03:28 (*pesquisador*) - é:: eu tinha conversado com você da gente começar a fazer a intervenção né ... na:: e eu separei algumas coisas que eu vi que talvez a gente pudesse começar como proposta de intervenção junto a questão das regras né e eu trouxe aqui então para você dar uma lida nestas propostas aqui e a gente ta discutindo vê se você acha que é viável se é importante ou não né são ... alguns itens que eu apontei ... né que eu acho que a gente poderia começar o processo né ...

04: 30 (*professor*) - Isso todos esses questionamentos seria ... legal tá abordando com eles ... ou algum desses ta repensando.

04:40 (*pesquisador*) - Isso a minha proposta é que ... ah:: o processo seja feito com eles né.

04:48 (*professor*) - com eles.

04:48 (*pesquisador*) - quer dizer um processo de construção participativa né ... deles ... então a gente planejaria assim algum tempo né que é um tempo que você geralmente usa mesmo pra ta discutindo essas coisas né.

05:08 (*professor*) - por exemplo nessa questão seria em que momento quando há um:: que as crianças levantam a mão constantemente para participar e ficam muito tempo esperando sem alcançar a efetivação do ato de falar ((lendo trecho de uma das propostas)).

05:19 (*pesquisador*) - isso acontece né é ... que as vezes a criança fica ... segura ... né he:: ela quer participar de alguma forma né ... sim você está escrevendo ou você ta atendendo outra criANÇA né e ela permanece nesse ... nessa ação que não está sendo produtiva para ela sem que você perceba ... e ela ta querendo falar ... né as vezes você está de costas as vezes você ta atendendo outro as vezes ... então eu já percebi assim ficam lá seguram ... solta ergue a outra ... segura depois solta de novo e não faz aquela participação que ela queria ... porque ela não essa esse mecanismo que ela está usando de se manifestar não está sendo ... eficiente pra ela

06:13 (*professor*) - ah! ta em momentos que não são de ...

06:18 (*pesquisador*) - é não sei.

06:19 (*professor*) - de uma ... que nem quando é uma produção coLETIVA:: aí eu vou esperando que cada um fala acontece que isso tem momentos que isso funciona.

06:30 (*pesquisador*) - tem momentos em que ela.

06:32 (*professor*) – tem momentos que levantar a mão funciona e momentos que não funciona é isso? ... quando estão por exemplo numa correção de tarefa na correção coletiva de uma atividade que eu to:: já esperando deles as respostas funciona aquele que levantem a mão que eu tô esperando que cada um fale né na sua vez mais quando é::... no meio de uma atividade que não tem ... ta fazendo outras coisas que eu to dando outra atenção que não é focalizada na ... que eu não estou esperando uma resposta deles.

07:01 (*pesquisador*) – isso.

07:01 (*professor*) - no momento que eu não tô esperando ... que eles falem que eles se manifestem é que isso não funciona seria assim.

07:08 (*pesquisador*) - é ... isso é eu acho assim por exemplo essa questão né eu acho que merece uma ... uma atenção pelo fato seguinte que a criança tenta várias vezes ... né eh:: quando ele não consegue repetidas vezes ele busca um outro meio de chamar sua atenção ... né ... ou desiste ... né ou os questionamentos que ele tinha que poderiam se tornar para ele aprendizagem não ocorrem ... né ele desiste de fazer aqueles questionamentos né ... de qualquer forma essa necessidade não satisfeita permanece como motivadora para outras coisas.

07:56 (*professor*) - han han ... esse papel é para mim?

07:59 (*pesquisador*) -É para você ... pra você isso ... é para a gente discutir antes de você né ... então tem essas questões né ... assim ... dessa possibilidade de participação efetiva da criança quando ele demonstra necessidade ... disso né então é uma coisa que eu tenho percebido isso a criança tenta várias vezes troca de braço cansa aí para ... e vai fazer uma outra coisa ... quer dizer tinha uma questão para tratar e ele não ... uma necessidade não satisfeita uma tarefa não satisfeita permanece como força motivadora ... ta então se aquele caminho ... ah:: não foi possível ele pode mudar essa necessidade para uma outra forma ... inclusive a necessidade pode se transformar pode buscar um outro objeto de satisfação ... ao invés do conhecimento por exemplo que seria aquela necessidade pode se dirigir pra uma satisfação emocional afetiva ... alguma manifestação de outra forma ... né ... ãhn ... atrapalhar alguém ... né cutucar uma outra criança ... né ... é nisso que eu tô pensando né quer dizer agora acho que não precisa ter um momento específico pra gente tratar disso ... né quer dizer poderia ter um momento na classe uma aula né e falar oh! percebemos que ta acontecendo isso tal ...cê tem alguma idéia pra gente solucionar ... né essa questão ... como que a gente vai solucionar isso ... tem momentos em que por exemplo ... realmente não é aquela hora de você

levantar a mão e perguntar porque o professor ta falando ou porque o professor ta fazendo alguma outra atividade naquele momento e naquele momento não dá ... ta o que a gente poderia fazer anotar a dúvida e ter uma caixa de questões ... né ó eu anotei o que eu queria perguntar que eu não podia perguntar nesse momento ... pra não esquecer ... né ou pra eu satisfazer essa necessidade por exemplo de ta ... né objetivando a minha questão quer dizer eu anotei num papel bom daqui a pouco então a hora que for ah:::: estabelecemos uma hora de tirar dúvidas gerais por exemplo ... tem várias soluções que a gente pode pensar para isso né pra que esse acontecimento não se transforme numa expressão afetiva emocional que vai divergir da sua necessidade.

10:42 (*professor*) - é os que estão aqui na frente tem momentos em que funciona o levantar a mão e não funciona.

10:47 (*pesquisador*) – isso como é que a gente vai discutir isso com a criança éh::

10:50 (*professor*) - atividades tem atividades que funciona e tem momentos que não ta funcionando atividades direcionadas ... que eu preciso que eles levantem a mão pra falar ta funcionando mais ... que é aonde eu tava percebendo só que eu não tava percebendo que quando eu to::

11:00 (*pesquisador*) - sim ta ... não vê está de costas mesmo né ... ou outra atividade que também surge a necessidade ... mas não é o mecanismo adequado para aquele momento né ...nós podemos pensar ...

11:11 (*professor*) – é é que eu não tinha percebido porque eu tô até::: dando atenção pra outra criança fazendo alguma outra coisa e e não tinha percebido isso ta legal já ta vem do estabelecendo a gente pode até ...

11:25 (*pesquisador*) - discutir com eles né dá idéias por exemplo ... e se a gente anotar num pedacinho de papel e ter uma caixinha que é onde a gente não precisa interromper o professor mas a gente pode colocar lá dentro ... né.

11:41 (*professor*) - é bom é bom essa é uma idéia boa inclusive pedagogicamente porque ... ela vai ta contribuindo na questão da escrita deles conseguir se manifestar essa questão... ele conseguir manifestar essa dúvida dele ... de forma escrita é difícil é complicado para ele e é uma necessidade que agente tem.

12:01 (*pesquisador*) - isso pode ta aliado a isso.

12:02 (*professor*) - e:: a criança consegue perceber assim a função da linguagem escrita ... a importância do escrever com isso é muito boa essa idéia.

12:16 (*pesquisador*) - é:: o outro que eu coloquei aí ... é que as regras né ...éh::: ela ela ela por exemplo a disciplina é uma necessidade do professor né.

12:32 (*professor*) – hãh hãh.

12:35 (*pesquisador*) - então as regras atendem muito àquelas questões né não gritar não bater não focar não::... aquelas coisas que são necessárias ... eu tô passando muito do seu horário ou não.

12:48 (*professor*) - não pode falar ... pode falar que tá até enriquecendo a aula vai ficar muito mais rica depois

12:54 (*pesquisador*) - é:: aquelas coisas que são necessárias para você dar aula né que você precisa dar aula tá ... e aí queria assim por exemplo e::: atender as necessidades das crianças ... será que eles querem colocar alguma coisa na regra que atinja as necessidades deles mais específicas que as vezes a regra não está contemplando ... seria uma proposta de tá perguntando pra eles né se tem alguma regra nova que eles gostariam de por que não faz parte desse conjunto de regras ... né mesmo para saber se eles tem outras necessidades que eles não tão manifestando talvez pelo fato de ter uma representação de que a regra ... não é feita por eles de alguma forma né.

13:46 (*professor*) - não mais eles tem essa ...

13:48 (*pesquisador*) - sim eles tem a participação ...

13:50 (*professor*) - é formularam a regra.

13:50 (*pesquisador*) - eu sei que tem esse processo coisa e tal mesmo nesse processo né ...

13:56 (*professor*) - eu construo um ... que foi assim até até:: focado como meta não que a aula fosse ... certinha vamos dizer assim ... mas que o convívio.

14:11 (*pesquisador*) - fosse possível.

14:11 (*professor*) - na sala de aula fosse ... legal acontece de forma possível.

14:16 (*pesquisador*) - é seria um questionamento só para saber será que tem novas necessidades pras crianças né porque de repente pode surgir outras questões pra eles né.

14:26 (*professor*) - de fatos que acontecem no dia-a-dia.

14:28 (*pesquisador*) - é é as coisas mudam as crianças aprendem né ou ... eles vão se desenvolvendo né e de repente eles começam a perceber as coisas também de forma diferente então ... ah:: só abrindo espaço pra ver se ta surgindo novas necessidades né ... a outra ... é que se eles talvez ah:: tem alguma coisa para dizer por exemplo porque as regras estabelecem uma porção de obrigações pra eles né ... será que eles gostariam de colocar alguma obrigação pro professor ... né que seria uma troca de momentos de:: quer dizer você também saber como eles vêem você.

15:12 (*professor*) - é uma vez eu fiz com uma quarta série eu fiz um questionamento assim dentro da aula o que que eles ... gostavam no começo mais o necessário o que estava sendo legal o que não estava sendo legal pra eles ... é para cada um eu filmei cada um depois a gente assistiu a fita e foi colocando isso o porque que aquilo acontece ... o porque que aquilo acontecia ... e as vezes até a criança tava tendo uma visão equivocada de que de que ela tava sendo é de que o professor ... que nem eu se eu tivesse dando mais atenção para UMA do que para OUTRA mas é porque aquela pesso ... aquela criança vinha mais a minha mesa do que o outro que não (acessava) ... então era mais uma questão da personalidade da criança que vinha até ali porque:: minha que nisso que aquela criança foi perceber que não era que eu não tava dando atenção para ela que era então foi uma coisa bem legal que agente fez.

16:17 (*pesquisador*) - então ce acha que agente pode fazer isso ta questionando eles né.

16: 21 (*professor*) - pode claro.

16:23 (*pesquisador*) - sobre a questão de ahn:::

16:30 (*professor*) - acho que seria até legal assim ... preparar organizar um momento específico para essa questão e outro específico pra que pro que ( ).

16:38 (*pesquisador*) - sim pra não ficar confuso entre eles essas duas coisas né

16:43 (*professor*) - é em dois momentos

16:44 (*pesquisador*) - isso quer dizer a gente não precisa fazer tudo de uma vez a gente pode ir fazendo ... aos poucos como você achar que pode ta fazendo ( ).

16:45 (*professor*) - ou programar uma dinÂMICA alguma coisa para que eles manifestem isso.

16:58 (*pesquisador*) - ta isso eu acho importante também separar essas duas questões né ... é a outra questão que eu fiquei curioso assim pra saber por exemplo ... ah:: e as conseqüências né de descumprimento das regras ... é existe?

17:19 (*professor*) - não não foi registrado ... nada como por exemplo como por exemplo ... com por exemplo:: minha filha ta no pré dois ... quando eles descumprem as regras da classe eles ficam sem o parque dependendo da gravidade fica sem um pedaço do parque porque pré-escola tem parque todos os dias ... dependendo da gravidade fica sem um pedaço do parque ... dependendo fica sem o parque todo.

17:48 (*pesquisador*) - cê acha interessante por exemplo ter uma consequência né.

17:52 (*professor*) - eu acho só que é um pouco ... complicado aqui ... tipo ... tem muita coisa que não se pode fazer.

18:04 (*pesquisador*) - isso éh:: e por exemplo se agente colocar.

18:08 (*professor*) - como eu eu eu me preocupei com isso já já me questionei muito principalmente outro dia quando minha filha chegou falando em casa que ela e a amiguinha tinham jogado ( ) dentro do banheiro e aí ela perdeu o parque inteiro ficou sem parque e eu falei cê resmungou chorou por causa disso não eu sabia que isso ia ... eu sei que se eu fizesse arte nem chorei muito mais ((risos)) então ela tava consciente da quilo ela tem quatro anos aí até eu me questionei só que aí eu fiquei assim naquele ... num conflito muito grande o que tirar complicado esse tirar é comp podia-se dizer ... ou como colocar essa essa.

18:52 (*pesquisador*) - não que agente coloque ... a proposta mas que as crianças estejam eles éh:: pensando nisso.

18:57 (*professor*) - eu acho até interessante porque já... mais eu acho até interessante porque mais eu acho interessante ter alguma coisa mais a primeira coisa que eles sugerem ... e o que eu te falo é é ficar sem educação física ... que eu não posso tirar.

19:10 (*pesquisador*) - são as coisas que os adultos.

19:11 (*professor*) - são o que eles gostam tipo assim coisas que eles gostem muito ... a ficar sem educação física ficar sem aula de informática ficar sem recreio são coisas que eles gostam muito ... mas que eu não posso tirar.

19:21 (*pesquisador*) - ta mais então essas são as soluções realmente dos adultos ... e eles estão reproduzindo né talvez na discussão a gente possa pensar em outras coisas dentro da classe mesmo próprio ... que eles manifestem né ou ah:: possibilitar esse processo de reflexão sobre essa questão de consequências.

19:45 (*professor*) - é pra perceber realmente que.



19:48 (*pesquisador*) – é ... que é necessário ter consequência ou não né.

19:52 (*professor*) – uma ... tudo o que você faz acaba tendo na vida inteira uma consequência então ...

19:56 (*pesquisador*) - parece que é assim né ... então a regra passa a adquirir um outro valor uma outra forma né.

20:04 (*professor*) - seria interessante ter essa consequência.

20:07 (*pesquisador*) - isso ... pelo menos que seja discutido isso ... né para que eles não entendam que por exemplo como num desenho animado você pode morrer que você volta depois né ou eu posso descumprir a regra que nada acontece ... né você tem suas limitações mas é::: será que eles mesmo podem produzir alguma solução ... né que não seja essa por exemplo de tirar alguma coisa que não seja essa ... não sei algo pra ser pensado.

20:40 (*professor*) - é porque quando eles falam isso é a primeira coisa que eu já questiono mais e aí eu não posso tirar a educação física e aí qual seria a outra.

20:45 (*professor*) - é que são as nossas práticas comuns né.

20:47 (*professor*) - e qual seria? Né.

20:50 (*pesquisador*) - eu eu acho assim interessante pode surgir alguma outra forma qualquer ... que (refira) lá a prática dentro da sala de aula mesmo ... né quer dizer não precisa assim em forma de punição a consequência poderia ser uma consequência boa divertida ... né a consequência não precisa ser ruim para a criança né.

21:20 (*professor*) - mas e::: não pode gerar uma consequência da consequência ser bom descumprir a regra.

21:27 (*pesquisador*) - não ... éh::: a regra pode ser discutida nesses momentos né como ta você não vai ficar não vai ser punido por exemplo de forma agressiva ou violenta quer dizer seria tirar alguma coisa assim ... mas seria por exemplo uma obrigação de redigir alguma coisa de fazer uma reflexão ou de fazer uma encenação ou de fazer alguma prática que ah::: o descumprimento da regra e das consequências que ela gera né sejam discutidas de alguma forma né.

22:04 (*professor*) - uma das coisas que eu queria te perguntar já antes para eu saber intervir depois ... uma das coisas que provavelmente vai surgir até mesmo por causa de ser uma prática já de de de::: educação infantil as vezes muitas salas de educação infantil tem e agora

esse programa da da Super Nani eu não assisti mas ouvi comentar que eles tem quando faz alguma coisa tem que ficar tem um espaço um lugar que a criança tem que ficar para pensar ... sobre o que fez então eu acredito que na fala da criança vá surgir ... essa sugestão de um espaço no canto para pensar no que fez ... é:: até que ponto isso é:: favorável para a criança ou não.

22:48 (*pesquisador*) – não eu acho que isso é uma punição violenta ... realmente né do tipo da punição do censo comum ... não precisa do estudo de psicologia para os pais terem feito isso eles fizeram isso já a muito tempo né ficar atrás da porta ficar sozinho no quarto ficar não sei aonde isso é uma prática do censo comum ... ta talvez uma proposta pudesse ser realmente criar atividades prazerosas leve a compreender uma consequência daquela de uma regra e a percepção da questão ética por exemplo ... né quando eu quebrei tal regra e isso atrapalhou meu colega ahn::: aprender tal coisa ... né ou eu atrapalhei ele ou estraguei o caderno dele ou fiz alguma coisa assim ta.

23:43 (*professor*) - a gente poderia fazer um um:: caderno de ocorrências diferente do que acontecia antigamente que seria aquele que você registrava as punições (do juízo perfeito) mas é ao contrário um caderno de registro de de ocorrências pelo próprio aluno então ele vai registrar o que ele fez o por que será que ele fez aquilo.

24:03 (*pesquisador*) - isso ele poderia ser obrigado a isso né ou alguma forma veja bem a atividade ela não precisa ser ruim para que a criança compreenda o sentido das coisas né nós não precisamos punir violentamente para que ele compreenda podemos ter uma atividade na qual ele compreenda a relação ética ... olha realmente não é bom ter feito isso com meu colega ou para o professor ou para mim mesmo né por causa desta consequência mas a atividade foi boa.

24:36 (*professor*) - eu falo eu falei eu penso bem nessa questão do caderno de ta registrando por causa disso tem que registrar o por que o que ele fez e o que que resultou disso ... as vezes até um por que que ele coloque ali ... você vai buscar até algumas outras informações da vida dele as vezes alguma coisa que as vezes ele registra alguma coisa que já aconteceu em casa ou não sei o que e que aquele dia ele acordou irritado ou que ele veio para cá com o pai dele já brigando as vezes eles fazem isso.

25:08 (*pesquisador*) - sim é um canal de expressão emocional né ... poderia pensar nisso éh::

25:18 (*professor*) - Eu tô te questionando quanto a viabilidade destas coisas porque é::: apesar da gente deixar livre pra criança o professor tem que ta mediando pra ver o que que vai ser

legal ou não ... porque ... as crianças é ... de repente ele dá um as vezes ele fala a não então tem que colocar de castigo atrás da porta colocar um chapéu de burro e eu vou deixar ((rindo)) só porque eles.

25:44 (*pesquisador*) - também não.

25:44 (*professor*) - eles elegeram que isso era bom e eu sei que não é.

25:48 (*pesquisador*) - isso tem que ser discutido tem que ser discutido com a criança demonstrar e dar outras possibilidades né essa é a diferença ... será que em vez de ser ruim a punição pode ser divertida pode ser boa agradável porque o objetivo não é fazer com que as pessoas se sintam mal o objetivo é fazer com que ela compreenda a racionalidade das coisas né eu acho que isso pode ser feito pelas duas vias se tanto pode adestrar uma criança com um chicotinho ... né e ele aprender a executar diversas coisas porque é dolorido para ele né como você pode fazer um outro processo lúdico de brincadeiras e tal pra aprender a mesma coisa as duas vias são possíveis.

26:36 (*professor*) - só que uma já tem a palavra muito forte que ce falou aí que já discompensa ela o adestrar.

26:44 (*pesquisador*) - é adestrar porque ela não vai porque uma das coisas da do processo educATIVO.

26:48 (*professor*) - eu não me lembro a palavra que eles usam na APAI que é que a criança ou usavam tem uma fala ... um tipo de criança que ela é ... que eu sinto assim aí vergonhoso até de falar ... eu não lembro muito certo que ela é assim treINÁVEL eu acho treinável para mim é algo.

27:07 (*pesquisador*) - treinável ... é é horrível ... ta é um processo entendeu agora são duas vias (segundo) você transforma o sujeito em autômato né ele responde como um robô né e o outro que é ... penso eu o objetivo do processo educativo ... que é a autonomia ... né o indivíduo é capaz de se reconhecer no meio onde ele vive de ser crítico éh:: das situações das condições do contexto daquilo que ta acontecendo e seja capaz de tomar decisões né política e eticamente moralmente válidos para todos né benéficas para todos né ... o autômato aquele que responde como um robô nunca atinge essa capacidade ele não evolui no processo educativo ele só aprende daquela determinada forma então eu acho a consequência ... né pode ser pensada através de outros meios sem ser esse punitivo violento.

28:16 (*professor*) - isso responde também as mesmas situações quando aparece uma diferença eles não sabe mais responder aquele que é autômato.

28:22 (*pesquisador*) - É isso não é um processo de desenvolvimento né a outra ...

28:31 (*professor*) - ((lendo)) se há necessidade de desenvolver mecanismos de operacionalizar as regras.

28:36 (*pesquisador*) - é ce lembra que eu tinha falado pra você por exemplo de ir ao banheiro e ter uma caixinha lá na lousa desenhada que a criança pode escrever seu nome a hora que ele sai ... e apagar a hora que ele volta isso quer dizer que estaria ... livre né ou desenhar o relógio pra eles saberem que já passou aquela questão da meia hORA né.

28:57 (*professor*) - isso pode acontecer junto com ... a necessidade a discussão disso tudo das das ... das regras.

29:06 (*pesquisador*) - isso.

29:07 (*professor*) - acho que fica legal isso acontecer junto.

29:10 (*pesquisador*) - por exemplo se eles tão tendo dificuldade de operar com as regras ... existem meios objetivos ... materiais.

29:17 (*professor*) - né eu até nem voltei eu deixei continuei deixando depois daquela conversa que agente teve não vou deixar até o momento que agente for discutir isso eu vou deixar eles ainda aprendendo até esse momento.

29:25 (*pesquisador*) - é porque eu preciso acompanhar a reação delas né porque minha pesquisa é encima disso como é que elas vão reagir a essas coisas né ... então quer dizer pensar em meios objetivos que ajudem elas a operar mentalmente as regras né porque éh:: a formação das operações mentais quer dizer do processo do pensamento se dão sempre nisso ... a estruturação objetiva de alguma coisa que é internalizada como processo ... né.

29:55 (*professor*) - acho que seria legal até eles ... eu tava pensando agora é é::: levar eles a compreender que por exemplo no caso do relógio que eles como cidadãos dentro da sala de aula poderiam ta fazendo um::: requerimento um pedido coletivo que fosse produzido coletivamente e ... pedindo a doação desses relógios pras relojoarias encaminhado pra essas relojoarias.

30:23 (*pesquisador*) - Qualquer instrumento é interessante um relógio ... nossa acho seria uma ação política né perfeita eu acho que.

30:30 (*professor*) - e contempla ... o conteúdo contempla::: uma ação pedagógica de ( ) e a internalização da função deles de como cidadão perante tudo isso.

30:42 (*pesquisador*) - dessa ação política.

30:46 (*professor*) - perante a escrita e do seu ser social.

30:50 (*pesquisador*) - boa eu acho que essa é uma ação legal ... e aí a gente pode fazer a intermediação né entre as empresas aí eles escreverem produzirem de próprio punho né e agente ta levando ... pro pessoal ta distribuindo pra ver ... eu acho que vai ser uma atividade fantástica de aprendizagem para eles né.

31:16 (*pesquisador*) - eh:::

31:17 (*professor*) - sobre a formação de pares.

31:19 (*pesquisador*) - Assim ah:::: sim porque você tem um objetivo né ... com isso tem um objetivo pedagógico.

31:28 (*professor*) - tem.

31:30 (*pesquisador*) - técnico coisa e tal ... eh:: existe um outro objetivo deles quer dizer considera-se os seus objetivos ta ou motivos né você tem um motivo um objetivo ... e eles teriam motivos? para estarem ficando junto com outras crianças motivos afetivos né.

31:50 (*professor*) - tem casos sim.

31:54 (*pesquisador*) - seria interessante assim algumas.

31:55 (*professor*) - mas são casos que eu observo ( ).

31:59 (*pesquisador*) - é e aí por exemplo seria interessante abrir pra eles esse canal que em alguns momentos eles poderão em alguns dias ou em alguns momentos eles poderão estar escolhendo seus pares ...

32:17 (*professor*) - pode acontecer.

32:21 (*pesquisador*) - e aí agente vê o que ocorre disso que forma ( ).

32:23 (*professor*) - é como o que acontece com o B. e o Eduardo e o João ... já teve até caso assim da mãe pedir de uma das mães pedirem para separar os dois porque acham que os dois tão muito ligados desde a pré-escola e acaba assim afetando ... só que eles tem um vínculo de amizade tão grande de afetividade assim com o outro que o B. e o Eduardo é é aquele que senta nas últimas duas carteiras lá do meio um do cabelinho compridinho não sei se você já

percebeu ... que ele é muito inseguro nas atividades que ele vai fazer em tudo é o João passa muita segurança para ele.

33:00 (*pesquisador*) - então vão surgir várias formas de associação de necessidades né.

33:04 (*professor*) – é então é uma coisa assim que eu já tentei já coloquei com outras crianças e ( ) dele ficar mais inseguros ainda deles ficar mais apreensivo com tudo que ele vai fazer tanto é que a mãe dele precisa vir conversar comigo todo dia de manhã pra ele entrar na sala ... todos os dias é muito da mãe também né dela chegar e não agora não agora é seu momento de entrar na escola do portão pra dentro sozinha porque ela carrega a mochila dele até na costa dela até aqui na fila na hora de entrar de subir a escada ... você sabe que é uma agregação de coisas que ... que contribuem para que isso aconteça ... mais que ali o afetivo o emocional tão sendo muito mais importante pro desenvolvimento dele do que ...

33:47 (*pesquisador*) - sim ... talvez a possibilidade deles estarem fazendo essa escolha em alguns momentos vai revelar para a gente caminhos para ajudar ... a melhorar essas relações né quando ce tá falando pra mim que uma questão afetiva de insegurança que ta implicando a questão da aprendizagem ... né a gente sabe que a base da aprendizagem é a afetividade né se agente pular a afetividade e vamos só para o cognitivo ... né agente acaba atribuindo as dificuldades do desenvolvimento cognitivo da criança a outras coisas ... né que estão distantes da realidade dela das necessidades dela talvez né ... talvez ... eu penso assim que essa possibilidade pode revelar vários caminhos para agente ta atendendo ... mais especificamente esses casos mais assim ... gritantes mais aparente assim que nem nesse caso quer dizer ... que é melhor para ele ta aprendendo sempre junto dessa criança é bom ... é bom que ele esteja com a criança mas também não é um processo bom pra ele tem que buscar autonomia quer dizer a educação tem que indicar para isso né ... então agente tem que pensar em outras formas de estar colaborando com eles nesse processo de libertação da necessidade daquela pessoa específica ta o simples fato de mudar e colocar ele com alguém que eu conheço que é bom.

35:20 (*professor*) – que nem hoje eu tirei ele e coloquei eles estavam fazendo um trabalho em grupo a produção de um cartaz e a hora que ele viu que não estava no mesmo grupo do João ele já foi lá pedir professor coloca eu aqui no grupo do João eu falei não agora não agora nesse momento você vai fazer com este grupo que está aqui.

35:35 (*pesquisador*) - isso ... talvez essa atitude não seja suficiente ... né o simples fato de mudar ele né não seja suficiente ... talvez a possibilidade dele ele agora escolher um outro ta

eu não coloco você com qualquer um mas você pode escolher um outro ... né não sei talvez ele proc identifique alguém mais ou menos semelhante ou próximo que vai fornecer pra ele outras possibilidades diferentes daquelas do João né seria uma possibilidade não sei.

36:14 (*professor*) – porque o grupo pode reformular né ... a parceria.

36:17 (*pesquisador*) - Isso assim tem momentos que ... teve momentos em que ele ... você não deixou ele cumprir seus objetivos né mais eles também não deixam de ter a possibilidade de ter momentos de escolha ... do parceiro ... né então vai surgir escolhas que vão atrapalhar escolhas que vão ser benéficas né pra criança.

36:37 (*professor*) - mas geralmente quando eu levo pra eles discutirem a questão da formação da parceria ... eu já questiono e eles já começam a questionar isso mesmo as vezes até o outro fala assim a não mas ele ficar com ele professor eu não vou nem conseguir nem ( ) nada porque os dois juntos não dão muito tempo pra sala.

36:54 (*pesquisador*) - é e surgem várias questões né que são necessárias discutir ... né serem discutidas pra convivência ... né surgem essas possibilidades de avanço né porque uma das coisas que acontece com a regra é isso quando ela se fixa ... as soluções também ... né o avanço nas relações também se fixam éh:: a regra ela deve ser constantemente reformulada porque as crianças estão avançando né e a regra ... você mesma falou isso pra mim já que uma coisa você tirou do ano passado etc. e tal né só que eles se incluam neste movimento de uma forma mais ativa né mais ... ou pelo menos pra gente poder perceber éh:: algumas manifestações algumas coisas que indicam outros caminhos né pra gente poder melhorar essa questão da relação da regra ta não sei cê acha interessante isso também de::

38:02 (*professor*) - ta não é ... é primeiro porque eu faço isso e e e::... tava esperando um momento pra acontecer assim que pudesse você pudesse tá acompanhando.

38:15 (*pesquisador*) - tá você quer::...

38:19 (*professor*) - seria um outro momento seriam três momentos que já ...

38:22 (*pesquisador*) - diferentes.

38:23 (*professor*) – diferentes.

38:24 (*pesquisador*) - você quer planejar e organizar essas tentativas aí da gente.

38:28 (*professor*) - atividades que que.

38:30 (*pesquisador*) - porque agora éh:: quando que::... seria melhor fazer isso depois da páscoa né.

38:37 (*professor*) – é.

38:38 (*pesquisador*) -Pra eu ter um acompanhamento eu vou ver se consigo vir assim vários dias seguidos ao menos três quatro dias seguidos ... depois de você ter feito isso ... alguma dessas coisas pra eu observar o desenvolvimento.

38:49 (*professor*) - mas você vai querer ta junto quando eu tiver fazendo né.

38:52 (*pesquisador*) - sim é eu preciso estar junto quando você tiver fazendo ... eu só queria por exemplo que você planejasse o que você acha que é mais adequado fazer primeiro segundo né.

39:04 (*professor*) - eu acredito que o primeiro ... .. isso aqui como vai acontecer?

39:11 (*pesquisador*) - é você pode pensar quer dizer não precisa ser uma coisa.

39:13 (*professor*) - Isso aqui vai ficar uma coisa aberto pra um determinado momento que aconteça a gente ta questionando.

39:19 (*pesquisador*) – ta.

39:20 (*professor*) - seria legal que seja numa hora que a criança ta ... surge.

39:23 (*pesquisador*) - eu acho que é assim que agora é ... você pensar nisso e você ta falando pra mim olha hoje eu vou fazer isso eu vim cedo ... tal e você fala ó hoje eu vou fazer tal coisa porque eu achei que é melhor hoje assim tal tal ... porque aí os motivos ah:: o momento certo quem vai saber melhor é você mesmo né então.

39:45 (*professor*) - já pode já fazer esse repensar das regras pegar as regras que estão que eles tem e ... ta discutindo elas ta contemplando tudo isso o que ta atendendo o porque ta o porque não ta já ir focando tudo isso.

40:03 (*pesquisador*) - então ta.

40:04 (*professor*) - fazer uma atividade já.

40:05 (*pesquisador*) - esses três aqui itens que você colocou ... .. quatro itens né tudo bem né.

40:19 (*professor*) - é vai acabar.

40:21 (*pesquisador*) - e aí você acha que dia que é bom pra fazer isso.

40:35 (*professor*) – pode ser ... .. pode ser segunda feira.



40:40 (*pesquisador*) - segunda feira na segunda feira que vem.

40:43 (*professor*) - não segunda feira que vem não que eu não venho no dia dezessete eu tenho um médico.

40:47 (*pesquisador*) - ah ta.

40:49 (*professor*) - na terça tem que começar ... se começar no começo da aula dá pra fazer ... bem no comcinho da aula porque tem a educação física depois na quarta já não dá porque a:: tem informática e vai que interrompem muito assim ( ).

41:39 (*pesquisador*) - na terça feira então.

41:40 (*professor*) – ta.

41:41 (*pesquisador*) – ta ... na terça feira a gente começa a fazer isso e vê o que acontece.

41:48 (*professor*) - eu já deixo organizado esse repensar das regras.

41:51 (*pesquisador*) - isso e se você também pensar em outras coisas que eu não saquei alguma coisa que eu não percebi você me coloca também pra gente tá ... tá então legal.

## APÊNDICE B – Relatórios de observação

RELATÓRIO 01

DATA: 07/02/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 11:50

Prof. “a classe deu quatro idéias ontem para organizar a sala”.

Obs. O professor está organizando a forma de dispor os alunos na sala.

Desenha na lousa as formas de disposição das carteiras.

As crianças estão dispostas em fileiras simples.

Fazem uma consideração do dia anterior, das experiências que fizeram com as diversas formas de organização.

Crian. – “eu tive uma idéia”.

Obs. A criança levantou a mão para falar o professor não correspondeu.

Outra criança vai até a lousa e participa do desenho das disposições.

A mesma criança novamente, O prof. dá atenção e a criança dá sua idéia, que não é considerada pelo fato de que o professor disse para a criança que a idéia correspondia a uma das disposições já propostas.

A mesma criança dá outras idéias novamente.

O prof. faz uma consideração sobre a idéia e diz: Prof. “aí eu não entro eu fico de fora...vocês não me querem aí com vocês?”

Prof. “eu estou com um problema eu tenho que organizar a sala...a diretora [vai me cobrar a organização da sala].

Crian. “a gente pode fazer uma votação”.

Obs. O professor concorda.

Uma criança pede alguma coisa O prof. diz : Prof. “depois que a gente votar”.

Para fazer a votação O prof. usou de um processo que as crianças já conheciam, pois executaram ao mesmo tempo sem questionar, me pareceu que já era um modo utilizado em outras ocasiões.

O prof. dá um comando Prof. “agora abaixem a cabeça fechem os olhos votação secreta levante o braço quem prefere a formação em pares agora levante o braço quem prefere a formação em fileira simples agora levante o braço quem prefere a formação em “u”.

O prof. faz a contagem sozinha.

O prof. aproveita essa situação para realizar uma operação matemática com o resultado da votação em função do número de alunos na sala.

Orienta aos alunos que formem grupos de cinco pessoas para discutir sobre o problema que surgiu com a votação – saber qual seria o resultado subtraindo-se do total de alunos a soma dos dois resultados menores – opções de formação.

As crianças tem liberdade de se movimentar arrumando as carteiras em círculos.

O prof. indica algumas composições de alunos, indicando quem vai sentar com quem, nem todos os alunos tem liberdade de se unir a um companheiro de sua escolha.

O prof. orienta aos alunos que eles deverão saber como explicar como chegaram ao resultado.

Uma regra que O prof. não discutiu com os alunos.

O prof. chama a atenção da classe para um determinado grupo qualificando-o de bonito e bem organizado.

O prof. dá indicações de como organizar os dados no papel. As crianças neste momento prestam pouca atenção à professor e começam a resolver o problema.

Obs. \*\* a mudança de atividade de votação para a formação de grupos muda o comportamento das crianças, o professor deixa de ser o foco da atenção. As relações grupais prevalecem sobre a atenção das crianças, o barulho aumenta, há discussões entre os alunos sobre como vão resolver o problema, quem vai responder, quem vai apresentar. Em todos os grupos há crianças fazendo as operações e crianças que só observam.

O professor dá liberdade para que as crianças usem a forma que desejarem para registrar o seu cálculo.

Obs. Chega uma pessoa que requisita à professor a dispensa dos alunos para que busquem seus uniformes. O prof. dita algumas normas para a saída dos alunos fazendo uso de uma verbalização impositiva, sem consultar os alunos para saber se querem ou não deixar a atividade na qual estão envolvidos.

Uma criança pede para beber água, O prof. responde que a criança beberá água quando for buscar seu uniforme.

Outra criança se aproxima e pede para beber água, O prof. “porque você não bebeu água na hora que você foi buscar o uniforme?”

Crian. D. se aproxima de mim para ver o que eu estava fazendo, tentou ler o que eu escrevia e disse, Crian. “letra de adulto é...[gesticulou como se estivesse rabiscando].

Obs. As manifestações de “controle” das circunstâncias são constantes por parte das crianças – controle de objetos pessoais; controle de uma criança sobre a outra através da fala e dos gestos; controle da prof. sobre as crianças.

Obs. O prof. passa um tempo sem intervir sobre o objetivo da aula sobre a solução do problema. As crianças dispersam, conversam sobre generalidades, experimentam seus uniformes (não todos), O prof. vê fotos em um álbum. Ocasionalmente, esporadicamente O prof. pergunta sobre quem falta entregar o exercício. Transcorrido algum tempo o professor encerra o tempo para a solução do problema.

\*\*As crianças reorganizam a sala em fileira. A partir da reorganização em fileira simples muda o comportamento das crianças. Elas silenciam e o foco se torna a lousa e a explicação dos grupos.

Durante a explicação as crianças vão dispersando e em sua maioria não prestam atenção à explicação, conversam e manipulam objetos.

O prof. explica o processo que o primeiro grupo utilizou para a solução do problema.

Uma das crianças se aproxima da lousa e permanece em pé perto do grupo que está expondo seu exercício.

Prof. “M. senta que você não é de nenhum grupo”.

Crian. Volta à sua carteira e senta quieto sem manifestar o que foi fazer naquele local.

Obs. Uma criança se aproxima do prof.

Crian. “professor posso beber água?”

Prof. “não”.

Prof. “vocês já sabem que quando está tendo explicação não podem sair se não não aprendem.”

Uma criança pede para ir ao banheiro, O prof. nega e a criança volta para a sua carteira, deita a cabeça sobre a carteira e fica brincando com um apontador.

Uma outra criança se aproxima do professor e o professor diz para ela que deve copiar o exercício da lousa, ela copia o exercício. A criança pede novamente para ir ao banheiro – após copiar o exercício – e O prof. deixa que vá.

Duas crianças também saem para o banheiro e depois mais uma. Uma outra criança pede para sair e O prof. diz para ele que espere um dos alunos voltar para que vá.

Obs. Bate o sinal, as crianças principiam um tumulto e O prof. diz: Prof. “não é o nosso”.

Prof. escreve na lousa: “organizar os cadernos”, “regras da sala” e diz:

Prof. “o que será que vocês acham que precisa acontecer para [as coisas acontecerem direito] sem imprevistos?”

Prof. “podemos fazer o que quiser?”

Criancas. Em coro “não”.

Obs. Várias crianças querem participar da discussão, levantam o braço. Uma das crianças conta um evento em situação de trânsito na qual alguém desrespeita as regras de trânsito e diz:

Crian. “quem não respeita as regras pode ficar sem o carro”.

Obs. D. conta um caso verídico no qual uma pessoa perde a vida. Dá uma sugestão de escrever as regras em um papel e colar na parede. Ninguém responde à sua sugestão. Várias crianças falam ao mesmo tempo e dão algumas idéias sobre regras: Crian. “não bagunçar na classe”; “respeitar o professor”. D. conta um outro caso e conclui: Crian. “tem que respeitar as regras”.

O prof. orienta aos alunos para que escrevam em uma folha as regras que acharem que são importantes e diz: Prof. “tem que lembrar que tudo que você falar você vai ter que cumprir”.

Prof. “F. que tal você parar de brincar com a caneta e escrever”.

Obs. O professor começa a organizar as carteiras em fileiras duplas – a forma que foi escolhida na votação -, aproximando as crianças que já correspondem nas fileiras. Para algumas crianças escolhe um parceiro – sem consultar as crianças – coloca as japonesas juntas. A disposição em pares dificulta a locomoção das crianças que ficam encostadas na parede – as crianças não se queixam. Bate o sinal e O prof. organiza as crianças em fila para saírem da sala.

Obs. Ao voltarem do intervalo as crianças e O prof. continuam com a elaboração das regras, as crianças continuam sugerindo e a prof anota as sugestões – lêem o que anotaram antes do intervalo:

“não gritar com o professor”

“não falar alto”

“não bater nos colegas”

“não fazer bagunça na sala de aula”

nesse momento um aluno se levanta para dar uma sugestão e o prof. diz: Prof. “sentado quem levanta não fala”.

“respeitar o professor”

“obedecer o professor”

“respeitar os amigos”

“não xingar o professor”

“organizar a classe”

“não rabiscar as carteiras”

“ficar quieto na fila”

“não correr na sala de aula”

“não mexer nas coisas do professor” [obs. o professor acrescenta, que também não pode mexer nas coisas dos outros].

“não roubar”

“não comer chiclete na escola”

“pedir emprestado”

“não fazer fofoca” [prof. exclama: “aí é difícil hein”].

“não jogar papel no chão”

Obs. O professor sugere aos alunos que há muitas palavras “não” e diz que poderiam diminuir essa quantidade de palavras “não”, sugerindo que se mude a forma *negativa* para uma *positiva*. Também trabalha junto com os alunos para sintetizar as regras que podem parecer redundantes.

Resumo das regras:

“deixar a escola e as carteiras limpas”

“respeitar os combinados”

“falar baixo”

O professor disse que registrará as regras em um bilhete, para que cada aluno o tenha em seu caderno.

Obs. Em nenhum momento, tanto as crianças quanto o professor, sugeriram que o professor também sofreria a sanção de um algum regulamento ou que sua figura estaria presente no regulamento geral da classe. Nas regras não aparece em momento algum, alguma referência ao trabalho do professor.

Obs. L. – usando o apontador com caixa de recolhimento de aparas.

A caixa abre e as aparas do lápis caem sobre seu colo.

Pega o que pode com as mãos.

Levanta com a camisa dobrada para que as aparas não caiam no chão e vai até o lixo. Sua companheira de carteira a acompanha.

Obs. cinco crianças foram pedir para beber água e O prof. diz: Prof. “tem que esperar outro voltar”

Uma criança sugere: “pode sair da classe sem pedir?” O professor analisa essa possibilidade e chama a atenção para o fato de que se muitos saírem ao mesmo tempo ele ficaria com poucos alunos em sala de aula, e que desta forma não poderia acontecer.

Um aluno sugere que um aluno por vez possa sair. Fazem alguma discussão sobre isso e acabam decidindo que seja um aluno por vez. O professor acrescenta alguns detalhes a serem pensados, como: tempo, quantidade de vezes, então, sugere uma vez por período e esperando trinta minutos após a entrada na sala. Esses detalhes não foram discutidos, porém, acatados pelas crianças.

Logo após a discussão um aluno sai, volta e outro vai em seu lugar e outro espera na frente da porta ao que o professor diz:

Prof. “o que você está fazendo aí na frente.

Crian. “estou esperando par ir ao banheiro”.

Prof. “e pode esperar aí na frente...não”.

A criança vai sentar em silêncio.

As crianças que sentam no fundo tem que ficar preparadas para sair correndo para alcançar a porta antes que os da frente.

Uma criança sai, outra avisa que vai ao banheiro e sai também, uma outra criança exclama “saiu dois”, outra menina se dirige para a porta e um menino a segura pela mão e diz: Crian. “a Cíntia ta lá fora”.

Uma das crianças das que saiu volta, e uma menina que senta no fundo da sala tenta pela terceira vez chegar até a porta antes que alguém da frente e não consegue.

Obs. Cíntia chama Luiza e dá para ela uma garrafinha para que quando conseguir sair traga mais água para ela.

Um dos meninos que saíram volta e Luiza – do fundo – sai correndo em direção à porta. Depois de um tempo Luiza volta com a garrafinha de água para Cíntia.

Obs. As crianças se preparam para sair – fim da aula – juntam-se perto da porta, o professor em voz alta ameaça recomeçar as atividades se os alunos não sentarem, e diz que eles combinaram não fazer bagunça e ele quer que as crianças fiquem em ordem.

Obs. O professor derruba um estojo no chão, Gabriel dá um pequeno grito, o professor em tom alto Prof. “eu não sei como era na outra sala mas aqui eu não quero aqui não tem isso ta bom”.

Perguntas:

Se a atividade de estabelecer regras aconteceu na primeira série.

Se algumas dessas regras já existiam para eles, na forma de regulamento ou outra forma qualquer.

Se as regras, caso tenham sido estabelecidas em outros anos, ficaram registradas de alguma forma.

RELATÓRIO 02

DATA: 08/02/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 09:50

Obs. D. saiu da classe sem pedir, depois de um tempo volta e o professor diz: Prof. “hó como foi combinado” leu o regulamento para ela sobre o artigo que regula o tempo que é necessário esperar para sair depois de iniciada a aula. Um menino que havia se levantado e estava se dirigindo em direção à porta volta com a cabeça baixa para a sua carteira.

Obs. O professor começa a dividir os alunos para a aula de computação. Anuncia que já passou o horário que é necessário esperar para poder sair da sala. O professor lembra aos



alunos que o regulamento que combinaram é particular para esta classe e não deve prevalecer com outros professores.

Obs. O professor dá um exercício que ele chama de “desafio” e distribui para cada aluno um papel com o exercício a resolver.

Uma criança se levanta para perguntar ou mostrar alguma coisa para o professor que pede para que ele sente porque agora ele está falando. Depois de algum tempo a criança volta a procurar o professor e ele vai à sua mesa e discute o exercício com a criança.

Obs. Algumas crianças pedem para ir beber água, ao que O prof. diz: Prof. “gente eu não sei se vocês podem ir beber água ou não são vocês que estão controlando”.

Obs. O professor distribui meias – do uniforme – aos alunos que estão acabando de fazer o exercício, em sua maioria, começam a dispersar, estão ficando sem atividade enquanto os outros terminam o exercício. Começam a fazer barulho, conversar, se movimentar e brincar. O professor se dirige com voz alta às crianças para controlar a movimentação.

Obs. Duas crianças saem da sala, e o professor chama uma delas, a que estava mais atrás da outra: Prof. “Larissa Larissa está esquecida?” Larissa volta para a sua carteira.

[obs. Quando se estrutura uma atividade parece que as regras são seguidas com maior frequência do que quando não estão em atividade.]

[obs. Conforme as crianças vão deixando ou terminando a atividade, as relações grupais começam a prevalecer, formam-se pequenos grupos ou duplas nos quais as regras da sala parecem não estruturar essa relação grupal.]

### RELATÓRIO 03

DATA: 13/02/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 11:50

Ao comando “vamos sentar direitinho na cadeira” as crianças puxam, empurram, deslocam a cadeira sem necessidade, já estavam sentados.

[ Perguntar se é a 1ª vez da “centração”; perguntar se eles compreenderam o que estavam fazendo, para que serve, como foi para cada um.]

obs. O prof. foi atender um “pai” enquanto a coordenadora pedagógica ocupou o tempo das crianças com uma atividade chamada de centração.

As japonesas (Cíntia e B.) são primas.

Obs. coordenadora sai da sala e diz “vou deixar a sala com você [Armando]. As crianças dispersam.

Ao perguntar se sabem para o que serve a centração >> “para prestar atenção”.

Obs.

O professor começa a reagrupar as crianças mudando de parceiro “acho bom você sentar do lado de lá para você ficar longe da “turminha da bagunça”; seleciona por altura. As crianças não participam, não são consultadas sobre os motivos da mudança.

[Perguntar às crianças como se sentiram com a mudança. (F., Mariana)]

obs. À aproximação das do professor as crianças silenciam mais.

prof. Manda crianças que queriam participar do “dois ou um” sentarem “senta D. senta F.” – as crianças ficam um tempo sentadas, levantam novamente e se aproximam do prof. “sentam os dois”, F. volta resmungando para a carteira. D. também volta.

Obs. B. (fundo) levanta a mão para responder novamente prof. escolhe M. (frente). B. continua tentando não consegue, senta.

Outra criança (fundo) M., ergue a mão, depois de algum tempo levanta e vai até O prof. e diz “o pro deixa eu responder”.

Obs. F. pergunta “prof. é um texto?” – O prof. não responde, F. não pergunta de novo.

O professor está escrevendo na lousa – um aluno do fundo “professor da licença” prof. não corresponde.

Obs. O professor propõe um problema na lousa para a compreensão par/ímpar.

Criança – “não entendi” O prof. dá uma explicação verbal apenas. A criança volta para a sua carteira.

obs. O lado da sala que está o professor todos estão fazendo a atividade, no outro lado tem mais conversa e dispersão.

Obs. Várias crianças começam a manifestar sua não compreensão, O prof. ergue a voz e explica novamente da mesma forma.

Obs. M. – prof. vê que M. rabiscou alguma coisa em seu caderno. Prof. “olha só o que você fez no seu caderno apaga tudo isso eu não quero ver isso no seu caderno toda vez que eu ver isso eu vou fazer você apagar.”

Obs. M. pede para ir ao banheiro; prof. “eu não sei você não tem o bilhete das regras no seu caderno?”; prof. procura um bilhete, explica o item para M.; M. cola as regras em sua agenda, fica sentado e não vai ao banheiro (8:34), não havia nenhum aluno para fora.

O prof. disse que M. não deveria sair porque estava quase na hora do recreio. Perguntei para M. se essa regra estava no regulamento ele disse que não, porém, “a gente sabe”.

Obs. Duas meninas vem perguntar a mim (prof. ausente, foi buscar dados – para jogos) se já tinham passado meia hora, perguntei se alguém tinha saído, concluíram que podiam sair, então, uma delas saiu sem pedir, M. continuou sentado.

Obs. Daniele vai até o professor e pergunta algo, prof. “veja na regra”. D. se baseia na regra dos “trinta minutos” , porém, não compreende se já pode ir ou não ao banheiro, vem até mim, me dá as regras para eu ler, discutimos sobre o horário (8:49) até que ela chega à conclusão de que pode ir ao banheiro – pulou de alegria – “então eu posso ir” “só que eu tenho que esperar a diretora se não ela mete o pau”.

O prof. está discutindo com ela que não precisa pedir, ela, ainda não percebeu isso O prof. não explicita, O prof. não responde se ela pode ir ou não. D. “então eu vou” e fica parada, prof. não responde se ela pode ir ou não; D. fica andando de um lado para o outro repetindo “pensa pensa pensa”; prof. – “D. você ta com foguinho eu te conheço muito bem”.

D. senta em sua carteira e não vai ao banheiro.

(Depois de algum tempo)

O prof. está escrevendo na lousa de costas para os alunos. D. se levanta andando apressadamente e sai da sala sem pedir olhando para mim.

Prof. “Lucas fala menos faz mais” “será que você está no lugar errado você não está trabalhando você está brincando”.

[perguntar para O prof. se as crianças gostariam que tivesse um relógio na sala]

obs. As crianças não tem nenhum mecanismo para saber se passou os 30 minutos. Depois de duas horas tem criança que pergunta se já passou os 30 minutos.

Obs. Aos poucos as criança levam seus cadernos para o professor e formam uma fila em sua mesa, prof. “eu não chamei atrapalha a sala quem não terminou”.

Obs. Crianças começam a conversar (já terminaram a atividade) prof. ergue a voz “segunda ‘B’”, as crianças silenciam por um instante e recomeçam a conversar. Prof. novamente “segunda ‘B’”, classe silencia O prof. passa um sermão na sala. O prof. para de falar e depois de aproximadamente dois minutos as crianças voltam a conversar (estão sem atividade).

RELATÓRIO 04

DATA: 14/02/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 09:30

O prof. faz uma nova combinação entre os pares, combinação que já traz pronta, sem a participação dos alunos.

Os alunos trocam de lugar e de parceiro.

Prof. “certinho vocês já conseguiram se localizar no mapa” (mapa desenhado na lousa)

[perguntar: os critérios, objetivos; por que alguns nomes estão em vermelho e outros em azul, se existe algum documento que orienta esse processo ou se é um produto subjetivo]

obs. Os alunos estão sem atividade estruturada e o professor faz a chamada. Os alunos conversam e o professor chama a atenção sobre o barulho “quero ouvir os alunos”. Abaixa a voz gradativamente ao que os alunos também vão diminuindo o barulho e a conversa.

Obs. D. vem até mim para perguntar se as moedas que tem na mão somam cinquenta centavos. Depois de conversarmos O prof. chama a atenção de D. “D. não vai mais passear lá no fundo hein” (lugar onde estou sentado). Depois de algum tempo D. volta para certificar-se de que somou o dinheiro necessário para a lanchonete.

[obs. Até agora percebo que O prof. não vai até a carteira dos alunos, estes sempre vão até O prof. para corrigir seus trabalhos, também enquanto os alunos fazem suas tarefas.]

[obs. Rever a percepção sobre o que disse: os alunos seguem as regras mais quando estão em atividade estruturada.]

obs. Professor pede para que D. vá buscar um jornal para ele na secretaria. D. sai pulando e sorrindo.[perguntar o motivo]

obs. O professor dá uma atividade que envolve um jogo com dados, vibraram com a palavra “jogo”. O prof. sai da sala para buscar os dados e todas as duplas continuaram na atividade sem dispersão.

Obs. O professor de educação física vem buscar os alunos. Alguns manifestam satisfação dando alguns gritinhos prof. “opá quem está gritando”, os alunos silenciam, formam uma fila e saem para a aula de educação física.

## RELATÓRIO 05

DATA: 23/02/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 11:50

O trabalho das crianças.

As crianças são organizadas em seus lugares. O professor dá instruções, prof. “psiu eu estou falando”.

Uma das crianças veio até mim para dizer que farão uma máscara de carnaval.

As crianças aguardam os comandos do professor.

Obs. 1º comando - “caderno de classe deixa o material da máscara debaixo da carteira para usar na hora certa” [as crianças não são consultadas sobre o cronograma da aula].

O professor começa a recortar um papel cartão no qual já estava desenhado os cortes.

As crianças esperam, alguns observam.

O prof. elege um ajudante para ele todos os dias; pede que o ajudante vá buscar alguns materiais para ele.

As crianças estão sem atividade o barulho aumenta, O prof. pede silêncio. Prof. “vai deixar para conversar no recreio vai deixar para brincar em casa”.

2º comando – “a gente vai fazer a correção da tarefa.”

As crianças se preparam para corrigir a tarefa.

O professor reproduz as contas na lousa e chama uma das crianças para resolver uma conta na lousa. Chama outro aluno, outro e outra aluna que erra na subtração, a classe observa que ela errou e exclama, O prof. acompanha o processo que a aluna operou e refaz o processo junto com a aluna. No caso dos acertos o professor não pediu que a criança demonstra-se o raciocínio.

O prof. explica para que serve a correção da tarefa.

As crianças ficam sem atividade enquanto a correção acontece a maioria sentada em seus lugares, alguns se movimentam pela sala enquanto os alunos resolvem as operações na lousa O prof. continua fazendo a máscara em sua mesa.

Uma aluna sai da sala sem pedir.

A cada finalização da operação na lousa O prof. questiona a classe sobre o acerto do aluno, a classe responde em coro.

Prof. “vai fazer outra...D.” nesse momento uma menina estava com o braço erguido, chamando a atenção dO prof. que não viu. A criança não manifestou seu desejo de ir à lousa.

O professor dá um comando e todos levantam o braço com o polegar em riste enquanto os braços estão levantados não se fala nada só o professor.

[perguntar se é uma nova regra]

obs. Várias crianças levantam a mão para falar, a maioria não consegue, só as crianças que O prof. escolhe. Quem não é escolhido não fala. Algumas crianças chegam a esticar o corpo para que seu braço fique cada vez mais alto. Outras ficam segurando o braço com a outra mão até que cansam e desistem, não tentam mais.

prof. “a Patrícia vai falar porque ela foi educada e levantou a mão”.

obs. O professor pede para os alunos que respondam como se escreve uma palavra. Os alunos ficam em dúvida e uma criança dá a idéia de procurar no dicionário.

O professor pergunta quem quer procurar; uma criança se oferece e pega o dicionário; pouco a pouco a maioria dos alunos vão buscando o dicionário para procurar.

Prof. “quem achar primeiro traz para mim”. [ há dicionário para todas as crianças ]

A primeira criança que encontra vai correndo mostrar para o professor e dá alguns pulinhos dizendo “achei, achei”. O prof. está explicando o significado da palavra e algumas crianças levantam para guardar o dicionário, prof. (em voz alta) “dá pra sentar que estou falando” ; os alunos silenciam, alguns voltam resmungando para a sua carteira; O prof. dá um comando (verbal) que acabou de falar e as crianças vão guardar os dicionários.

O prof. dá um comando para que as crianças copiem o que está na lousa; as crianças copiam e conversam.

Obs. D. apontando o lápis foi ao lixo para apontar o lápis; voltou para a carteira apontou o lápis novamente jogando as aparas no chão. (não segue o regulamento quanto a não sujar a sala, ou parcialmente)

Duas meninas se dirigem em direção à porta para saírem juntas; uma pede à prof. para ir junto com a colega ao banheiro prof. “você tem que seguir a regra”; uma das alunas vai ao banheiro e a outra volta para a carteira com a face contraída. Uma outra menina sai sem pedir (a outra não havia voltado). O prof. percebe que há duas crianças ausentes da sala e pergunta quem saiu primeiro. (encerra-se assim, não há continuidade sobre os acontecimentos)

Obs. (prof. perguntando aos alunos qual música de carnaval querem escolher), procede a uma votação entre os alunos, a votação demora um pouco, as crianças não estão conseguindo identificar as músicas para escolher. O professor passa novamente as músicas uma a uma (trechos) referindo seus nomes para que as crianças escolham, as crianças demoram e o professor fica impaciente com a demora dos alunos “vamos escolhe aproveita que eu estou deixando”. As crianças começam a manifestar sua escolha se dirigindo para O prof.. prof “psiu eu perguntei?”, passa então a escolher crianças para declararem sua escolha, os outros aguardam.



Depois de escolherem a música (marchinha) o professor liga o aparelho e as crianças copiam os nomes das músicas da lousa. Uma das crianças está dançando sentada em sua carteira e dá um gritinho que acompanha a música. O prof. “quem gritou aqui é lugar?”, a criança silencia, para de cantar e acompanhar a música com os movimentos do corpo, morde o lápis, abaixa a cabeça e começa a escrever copiando da lousa, não dança mais.

Depois de algum tempo as crianças começam a acompanhar, cantando em voz baixa a música que está tocando, a menina que foi repreendida por haver gritado acompanha os outros movimentando os lábios quase sem produzir som algum.

Obs. As crianças estavam copiando um gráfico sobre a votação que está na lousa, enquanto toca a música *de carnaval*. Acabaram de copiar e o professor estava ocupada com alguma coisa em sua mesa, ficaram sem atividade. As crianças começam a conversar, algumas movimentam seus corpos ao ritmo da música. O professor se levanta vai até o aparelho de som, desliga o aparelho e diz “pronto vocês não vão ouvir mais nada essa classe não merece”.

Prof. (erguendo a voz) “vamos ver quem está trabalhando e quem não está” o trabalhando se refere à cópia do gráfico “traz o caderno quadriculado que eu quero ver”.

Obs. Retornando do intervalo – um aluno empurra o outro subindo a escada, o professor repreende os alunos na escada mesmo, e chegando na sala espera que os alunos sentem, desliga o ventilador (por causa do barulho deste) e em voz alta diz questionando “o que pode acontecer se a criança cair da escada?”. D. responde “pode bater a cabeça e...” neste momento o professor interrompe a fala da aluna dizendo em voz alta “é só para pensar”, e a aluna silencia.

Obs. O professor está recortando (parcialmente) as máscaras de carnaval que produzirão neste dia, dá uma tarefa para os alunos: construir uma legenda para o gráfico que copiaram da lousa e continua recortando as máscaras. Enquanto as crianças fazem a legenda o professor adianta várias operações da produção da máscara.

O professor negocia com os alunos a possibilidade de fazer a máscara com a condição de que eles não façam barulho.

O professor pede que os alunos separem-se em grupos (seis grupos de cinco alunos) sobra um aluno e o professor pede para resolvam o problema da melhor divisão entre os grupos, sendo que há um número ímpar de alunos.

Um dos alunos dá a idéia de me inserir no seu grupo para compensar a falta, prof. (questionando) “ele não é aluno você acha que ele vai fazer atividade?” (o professor não consultou os outros alunos sobre esta idéia, nem a mim sobre se eu gostaria de participar da atividade, nem ao aluno do porque da minha participação, além do fato de esta resolver o problema da divisão)

As crianças começam a se organizar por conta própria e o barulho aumento muito. Remanejamos as carteiras e procuramos companheiros.

O professor entrega as máscaras (pré-contadas e desenhadas nos modelos feitos por ele) somente para os grupos que conseguiram se organizar (prof.) “certinho” (em círculo e em uma distância regular uns dos outros, as formas adotadas pelos alunos que se diferenciaram desta, foram desfeitas)

[obs. as crianças não questionam o fato de as máscaras virem com operações e modelos prontos].

As crianças estão em grupo e recortando individualmente, o professor sugere que se pode emprestar materiais que faltam aos outros para a construção da máscara, o professor dá instruções e demonstra como recortar, movimentar a tesoura, etc.

[obs. os alunos comparam e criticam seus produtos competindo entre si, há mais competição do que cooperação entre os alunos].

Em um grupo um dos meninos mostra o olho que recortou (da máscara) e os outros acham que está bem feito, bonito. Pedem para ele que corte da mesma forma para eles “corta pra mim”, responde: “não não”. Depois de algum tempo ele recorta para dois de seu grupo.

[obs. o professor não planejou as ações e operações junto com os alunos. As cooperações ocorrem no plano prático: segurar um saquinho para que o outro coloque as lantejoulas, emprestar algo, por ex., não há discussão de planejamento. Em um dos grupos pude observar um aluno Thiago demonstrando algumas operações para um colega do grupo, indicando que havia para ele um planejamento sobre suas ações e operações.]

[obs. a maioria das atividades são feitas individualmente, mesmo que as crianças estejam sentadas juntas.]

[obs. as japonesas foram separadas]

(total de alunos da sala – 15 meninos e 16 meninas)

## RELATÓRIO 06

DATA: 06/03/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 09:30

Prof. observa sobre o lugar correto para cada aluno sentar com o seu colega

Organiza e muda as crianças, que já tinham se acomodado segundo seus próprios critérios; as crianças não questionam as mudanças.

As crianças estão fazendo cópia de um gráfico: crian. : “pode fazer de caneta” prof.: “não né tem que ser de lápis de cor”.

### 1ª ação

O professor começa escrever na lousa: nome da cidade, data...; ação que repete dia após dia; as crianças esperam; as crianças copiam.

### 2ª ação

O prof. distribui livros didáticos aos alunos (atividades matemáticas); a criança que perguntou se podia fazer “de caneta” pergunta de novo se pode escrever na capa do caderno o seu nome....[não há nenhuma resposta por parte do professor, a criança fica sem saber o que fazer]

### 3ª ação

O prof. faz perguntas e as crianças respondem numa ação repetitiva, de forma mecânica.

### 4ª ação

O professor desenha o calendário na lousa; as crianças repetem os dias da semana;

O prof. continua desenhando.

5ª ação

O professor pergunta sobre um determinado dia para que as crianças procurem em suas agendas.

6ª ação

O professor explica; algumas crianças participam;  
as crianças reproduzem as ações e operações do professor e esperam que O prof. faça algo.

7ª ação

O professor pinta domingo de vermelho e faz votação para a cor dos dias de feriado;  
algumas crianças não votam e O prof. diz que quem não votou não pode mais escolher, perde os direitos.

obs. A participação das crianças fica por conta de responder às perguntas do professor;  
as escolhas, opiniões e sugestões das crianças só modificam a aparência (cor ou algum detalhe) mas não a estrutura; não faz surgir o novo na atividade.

8ª ação

O professor vai para a sua mesa e escreve;  
as crianças copiam os dias do calendário e depois conversam;  
[obs. Cada dia o professor elege um ajudante]

9ª ação

O professor pede aos alunos que procurem uma palavra no dicionário, senta e escreve;

10ª ação

Discute sobre a palavra, senta e escreve.

## RELATÓRIO 07

DATA: 07/03/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 09:30

1ª ação

O professor:

Escolhe um ajudante; tarefa: levar alguns dicionários para o professor em outra sala;

2ª ação

O professor:

observação sobre comunicado do prof. de educação física;

3ª ação

O professor:

Lembra sobre atividade do dia anterior.

[obs. Os alunos que não fizeram a atividade devem procurar ajuda do parceiro exclusivamente, não outro]

O professor desenha calendário na lousa; as crianças copiam e esperam..... conversam.

4ª ação

o professor:

Pede a ajuda de alguns alunos.

[obs. Os outros esperam, conversam, alguns fazem a atividade com o calendário]

O professor verifica recado aos pais nas agendas das crianças.

5ª ação

O professor:

Explica a utilização do “caderno volante” e dá as medidas, formas e possibilidades de utilização do caderno, limitando os materiais a serem utilizados.

Podem escrever, colar ou desenhar o tema que quiserem.

Refere uma regra de utilização do caderno volante e diz “essa é uma regra que não pode esquecer”.

Lê o texto explicativo inicial sobre o caderno.

#### 6ª ação

O professor:

Comenta sobre a experiência que as crianças tiveram de se servir na hora do almoço (merenda).

Estabelece regras de comportamento – ações e operações – que organizam o tempo e os modos para a merenda.

[obs. As crianças não participam da construção das ações e operações, a não ser repetir sempre “combinado” respondendo ao professor]

As crianças esperam pelas operações e ações ditadas pelo professor e não questionam sobre o que o professor determina.

[obs. As crianças questionam e apontam as ações dos colegas com maior intensidade, indicam inclusive ao professor as ações dos colegas]

#### 7ª ação

O professor:

Inicia a aula propriamente dita.

Escreve a data.

Enumera duas atividades : 1- calendário; 2 – recolher tarefa;

[obs. Como produto do seu trabalho as crianças têm uma qualidade e quantidade mais ou menos homogênea. O espaço para variações se limita detalhes decorativos]

#### 8ª ação

O professor:

“quero que vocês peguem a tarefa na mão”

O professor explica como fazer a página de um diário.

explica as formalidades de “ser” do diário (saudações, nome, comentários, etc.)

[obs. Na fala do professor ocorrem constantemente expressões e utilização de conceitos que estão fora da compreensão dos alunos]

Sobre o diário: “tem que...” (fazer saudações e despedida ao diário)

As crianças receberam um papel mimeografado para o diário.

9ª ação

O professor:

“alguém gostaria de ler o seu diário?”

Determina a forma de apresentação. (não discute com os alunos)

Larissa reproduz a forma. (“querido diário” – indicado pelo professor como a saudação inicial)

Luiza reproduz a forma; escreveu seu nome na parte de cima do papel mimeografado o professor aponta “Luiza você tem que colocar o seu nome em baixo”.

D. começou sem falar querido diário; o professor chama a atenção “por onde começa”; D. recomeça falando “querido diário”.

Gabriela – reproduz a fala lê com dificuldade, lenta e soletrando.

O professor fala sobre o “recreio” e uma criança diz: “já” prof.: “não eu estou programando a minha aula”.

O professor resolve encerrar as leituras dos diários e o faz sem consultar as crianças, deixar uma parte dos alunos para ler depois do recreio.

Sobre um diário: “de quem é este aqui todo ‘bagunçado’ sem nome”.

10ª ação

Caderno de artes devolver.

Sobre a postura de um aluno: “nessa posição não dá né Lucas não é posição de ficar na sala de aula” [obs. Lucas fazendo atividade, mais ou menos em pé com um dos pés na carteira].

[obs. Conflito entre D. e outra aluna. O professor não processa uma discussão, simplesmente decreta o fim do conflito classificando e adjetivando as crianças – “parece fofqueira” (Relatório 07, p.).

11ª ação

Língua portuguesa.

“ordenação textual”

Determina as operações; as crianças não questionam.

[obs. Fazendo as atividades as crianças cooperam trocam informações sobre a correção das operações; uns copiam, outros ensinam; dão opiniões sobre detalhes (cor, forma, etc.)]

obs. Professor dá informações sobre organização do recreio uma criança questiona “por quê”; prof. “você ainda pergunta porque” a criança recua “não fui eu que perguntei porque”.

obs. Um aluno vem até mim diz que não está entendendo – “pergunte ao professor se posso te ajudar”; o aluno vai até o professor e o professor diz que não porque estou fazendo meu trabalho e que ele está com preguiça de ler; a criança olha para mim e volta para a carteira.

Professor: “cadê a D. ela é safada sai umas dez vezes da classe acho que vou colocar um fiscal na classe”.

Professor – Circula pela sala olhando algumas produções e chega até o aluno que me pediu ajuda. O professor ajuda o aluno na resolução do problema.

[obs. Um aluno pede para que o professor ligue o ventilador, ele diz que não porque os papéis com os quais as crianças estão trabalhando voam; o aluno diz que todos podem colocar algum peso sobre os papéis; o professor não considera a proposta do aluno.]

Perguntas.

- propor uma análise dos cadernos no aspecto formal buscando criações que alteram estruturalmente o produto do trabalho das crianças; buscar nos cadernos se há momentos em que a criança foge da forma esquemática que caracteriza os cadernos em sua produção.

- possível intervenção:

1- deixar que os alunos escolham com quem querem sentar;

2- discutir com os alunos as ações da aula, sua ordem ou seqüência.

- Perguntar ao professor se posso ter acesso a alguns dos diários para a análise.

Perguntas

Para as crianças – o que é o caderno volante, para que serve;

Para o professor – se as regras de utilização do caderno volante estão escritas em algum lugar como as outras regras.



## RELATÓRIO 08

DATA: 13/03/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 09:30

Produção de texto coletivo.

O professor distribui uma folha de papel com um labirinto e algumas linhas para escrever; algumas crianças ao receberem a folha fazem imediatamente a tarefa do labirinto; outras perguntam se podem fazer e esperam pelo professor dar a ordem.

Fazem a tarefa do labirinto e esperam o professor.

O professor espera que todos façam a tarefa para começar a dar explicações sobre a parte do texto.

Algumas crianças ficam inertes pelo tempo de espera.

O professor começa dar explicações sobre a produção de texto:

- dá o tema o título, já estava pronto;
- dá elementos para a “imaginação”
- algumas crianças repetem falando, repetindo em voz alta as orientações do professor, ele se irrita e diz que as crianças “pensem” ao invés de falar.
- o professor imediatamente após de censurar a fala das crianças pede que as crianças dêem propostas de como começar o texto – somente duas crianças dão opiniões.
- o professor começa a perguntar “que mais” e pede para que algumas se pronunciem – somente uma das crianças se pronuncia e as outras crianças permanecem quietas.
- o professor ameaça as crianças, se eles não falarem alguma coisa ficaram até meio dia esperando: “vamos desembucha [...] vocês são bons para falar contar estórias” o professor espera.
- desiste da idéia de esperar e diz aos alunos que continuem individualmente, senta em sua mesa e começa a corrigir tarefas.
- as crianças continuam escrevendo individualmente, poucas conversam com seus parceiros, trocam idéias.
- duas crianças vão até o professor para conversarem sobre sua produção.
- o professor permanece em sua mesa e as crianças produzem sozinhas.

- o professor atende detidamente uma criança em sua mesa.
- algumas crianças levam seus trabalhos e o professor diz que “não estou corrigindo textos aqui só se tiver alguma dúvida”, as crianças voltam para seus lugares.
- o professor retoma a produção coletiva:
- várias crianças começam a dar pronunciamentos, professor: “nossa quantas idéias surgem agora”.
- uma criança levanta o braço para falar, passa um tempo segura o braço com a outra mão, passa algum tempo, abaixa o braço que apóia com o cotovelo, abaixa a mão e cruza os braços, depois de algum tempo o professor pergunta o que queria.
- sete crianças levantam a mão para falar, as crianças falam ao mesmo tempo e o professor: “quem fala ao mesmo tempo não vai falar nunca”.
- o professor continua a indicar as crianças que falarão.
- terminam de produzir o texto coletivo e o professor indica que a produção do texto individual foi para o “levantamento de idéias”.
- os alunos copiam o texto coletivo.

[obs. uma criança sai da sala, logo após outra criança sai também e ninguém observa se a regra está sendo cumprida]

[obs. das trinta e uma somente oito crianças procuram o professor]

[uma das crianças reclama de outro que olha para o seu trabalho “não pode olhar”]

[obs. o professor não dá explicações completas sobre o que pretende com a atividade (motivos, objetivos, ações e operações)]

[enquanto algumas crianças fazem a tarefa as outras se distanciam da atividade, não tem ações nem operações pois o professor não explicitou o processo]

### Perguntas

Houve uma mudança nos parceiros perguntar se o professor faz um rodízio e qual o critério.

Propor um mecanismo de participação que contemple a participação das crianças que querem falar e não são percebidas – mecanismo como o do levantar o polegar para que todos fiquem quietos.

## RELATÓRIO 09

DATA: 14/03/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 09:30

### 1ª atividade

“centramento” .

Durante a atividade uma criança (D.) fala “me dá sono” o professor interrompe sua fala (do professor) imediatamente e D. para de falar também.

### 2ª atividade

Caderno volante – escolha de uma pessoa para levar o caderno.

### 3ª atividade

Professor escreve na lousa as atividades.

As crianças copiam.

O professor escolhe seu ajudante, que pega alguns livros e os distribui para os alunos.

### 4ª atividade

As crianças lêem no livro de história algumas páginas que o professor determinou e fazem uma discussão mediada pelo professor sobre aspectos das figuras (análise)

obs. Em um determinado momento o professor levanta o braço com a mão cerrada e o polegar levantado – D. e B.: “é para todo mundo ficar quieto” – quem perceber que o professor levantou o braço e fica quieta, também levanta o seu braço e fica quieto, permanece assim até que todos levantem também.

Em um certo momento da discussão sobre a atividade de identificar no livro aspectos da “sua cidade” o professor está falando e um aluno (Thiago) fala junto com o professor – referindo-se ao mesmo assunto - e o professor exclama em voz alta “Thiago não compete comigo”, a criança silencia, abre o livro e para de participar.

[obs. a regra de manutenção da limpeza da sala está sendo constantemente desrespeitada por todos – fato que alguns jogam lixo no chão e ninguém chama a atenção]

[obs. o ajudante do dia sempre executa tarefas manuais, buscar coisas, distribuir, guardar coisas, etc. não participa de nenhuma ação que exija participação na elaboração, planejamento etc.]

[obs. escolha da cidade que mais parece com a sua cidade as crianças fazem uma escolha afetiva “São Paulo é mais bonita eu fui lá nas férias”]

[obs. as relações de poder se manifestam desde as relações mais básicas, afetivas, de controle emocional até de controle simbólicos, passando por lingüístico, significativos]

Perguntar se as crianças (o quanto e como) compreendem o que é esta atividade – centramento.

Propor que o ajudante do dia possa participar de alguma forma com ações intelectuais, no planejamento da aula, na resolução de tarefas do professor ou como ajudante de outros alunos.

Perguntar sobre a origem do processo de levantar o polegar para que todos fiquem quietos.

Perguntar se alguma criança poderia reclamar ou usar o mesmo instrumento que o professor se o barulho das outras crianças o importunar.

## RELATÓRIO 10

DATA: 20/03/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 09:30

O professor está explicando para os alunos sobre a forma de marcação do dia correto no calendário.

Aluno: “nós já marcamos” prof. “eu não te perguntei”

Os alunos vão para uma atividade externa, na quadra de esportes. O professor explica para as crianças que sairão em silêncio para não atrapalhar as outras classes, e que por isso sairão cantando em voz baixa uma música.

Fazendo a atividade externa.

As crianças ficam em uma formação circular que o professor formou colocando-os lado a lado a partir de sua escolha sobre a localização de cada um.

As crianças devem coordenar os movimentos de braços batendo suas mãos e acompanhando uma música em seu ritmo. Os alunos demoram a compreender a seqüência e a forma da atividade até que em um dado momento o professor diz que as crianças podem escolher seus parceiros para ensinarem uns aos outros.

[atividade mecânica de controle, os alunos agem exterioritadamente reproduzindo a música].

[obs. com a liberdade para escolher seus parceiros as crianças pulam, dão gritos de alegria, se abraçam e começam a buscar seus parceiros ensinando-se mutuamente. É possível observar diversas formas operacionais diferenciadas daquelas do professor que os alunos criam ou reproduzem no processo de compreensão e ensino. Usam os meios físicos como poste, escada para a demonstração para o parceiro, seguram em seus braços e os movimentam. Diferentemente da forma organizada pelo professor, na qual os alunos estão (em sua maioria) passivos, na atividade com parceiros, podendo ser ativos no processo, é possível perceber risos, brincadeiras, manifestações emocionais de alegria no momento de tomada de consciência do objeto da aprendizagem.]

## RELATÓRIO 11

DATA: 24/04/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 09:30

O professor esclarece que vão trabalhar com as regras.

Escreve uma lista de questões na lousa sobre as regras:

- Todas as regras estão funcionando?
- Existem regras que devemos retirar ou acrescentar outras?
- [obs. nesse momento um aluno diz “eu sei responder a primeira pergunta” – o professor não responde ao aluno e o aluno não se pronuncia]
- Devem existir regras para o professor?
- Como fazer para que as regras funcionem?
- O que deve acontecer com quem descumpre alguma regra?

O professor dá um tempo para que os alunos pensem sobre estas questões.

O professor lê as propostas explicando-as; propõe uma leitura individual das regras.

O professor escreve as respostas na lousa.

- pode sair da classe sem pedir, desde que seja um aluno por vez, uma vez por período e trinta minutos após a entrada na classe (a partir das 7:30 e 10:30).
- respeitar o professor e os amigos.
- não fazer bagunça na classe.
- ficar quieto na fila.
- não fazer fofoca.
- não mexer nas coisas dos outros sem pedir.
- não chupar chiclete na escola.
- falar baixo.
- deixar a escola e as carteiras limpas.
- respeitar os combinados.

Inicia-se uma discussão sobre as regras e durante a discussão três alunos vão - um após o outro - pedir para o professor para sair da sala (ir ao banheiro, beber água).

Uma criança que observa diz “a primeira regra não está funcionando” – não tem resposta.

Várias crianças estão querendo participar a partir da proposta de revisão das regras; uma delas pergunta sobre as determinações que vêm da diretoria e o professor diz que as regras que vêm da diretoria não podem ser discutidas. Prof. “pode tirar as regras que a diretoria colocar” e as crianças respondem – algumas em coro – “não”.

M. ergue a mão para falar e não consegue participar, senta sobre a carteira – provavelmente para ficar mais alto – e o professor exclama “já pensou se a diretora chega aqui e vê isso”.

O professor estende a discussão sem propor uma solução para o problema de sair da sala sem pedir; faz uma experimentação do processo encenando com algumas crianças como se daria o processo.

Surge a questão do relógio que falta na sala; uma criança propõe juntarem-se para comprar o relógio; um outro fala sobre doação; o professor expõe passo a passo as informações sobre como conseguir um relógio através de doação – empresas de propaganda, etc.; duas crianças

se prontificam para pedir em sua escola de Inglês, com o objetivo de esta escola faça propaganda doando o relógio; depois de entrarem em contato com diversas possibilidades decidem que se ganharem mais relógios do que precisam, farão uma doação para outras salas.

Uma das crianças que estava tentando participar da discussão e que ficou com a mão levantada durante um longo período, trocando de mão algumas vezes, acaba por fazer sua pergunta em um momento em que não se discutia mais sobre aquele assunto; sua pergunta ficou “descontextualizada”, as pessoas não entenderam e ele ficou sem resposta.

O professor deixa como tarefa para as crianças, pensar como fazer o pedido para os prováveis doadores e descobrir como se faz um “abaixo assinado”. B. dá a idéia de mandar uma carta.

Obs. As crianças que participam ativamente das discussões representam um grupo que não se altera muito, poucas vezes outras crianças participam. Aproximadamente um terço participa ativamente das discussões.

## RELATÓRIO 12

DATA: 25/04/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 09:30

Prof. passa como tarefa buscar que tipo de textos devemos usar para pedir o relógio. Poucas crianças participam com idéias sobre a forma do documento.

O prof. interveio explicando detalhadamente, apenas de forma conceitual, sem representação esquemática ou experimental.

Cria-se uma discussão em torno do assunto, que depois de explicado suscita um número maior de crianças com opiniões. As crianças erguem suas mãos para poder falar, o professor não consegue atender a grande maioria e as crianças vão abaixando suas mãos aos poucos.

O prof. inicia uma discussão sobre questões do regulamento interno, sobre a revisão que estão fazendo.

Algumas crianças trazem questões que fazem respeito a problemas de fora da classe – descer pelo corrimão, comer na mesa do refeitório etc...

Algumas crianças propõem regras que já fazem parte das regras em vigência.

O prof. propõe solucionar o problema que refere ao fato de os alunos ficarem com o braço levantado. Discussão esta que começou após o professor se referir ao fato de as crianças tentarem participar e não conseguirem, e da reclamação de um aluno - “cansa o braço meu braço ta quase quebrado”.

Tem início uma discussão que não chega a nada, não solucionam a questão de como fazer para a participação ser mais efetiva.

As crianças sugerem ações como: prestar atenção quando o professor estiver explicando, assim não precisam fazer perguntas; outras sugerem regras que já existiam essas regras são novamente discutidas e da mesma forma anterior. A discussão não avança.

Surge um problema sobre o sol que entra pela janela com cortinas danificadas e incomoda as crianças.

Procedem a uma discussão de como farão para requerer novas cortinas. Através da elaboração de documentos, abaixo assinado etc...

Quando O prof. fala sobre a constituição de novas regras e procedimentos que se referem às atividades das crianças na sala de aula algumas crianças fazem proposições como: caprichar na letra, deveria haver provas mensais.

O prof. propõe uma discussão sobre se os alunos deveriam escolher seus parceiros [obs. neste momento as crianças gritam de alegria como se tivessem conquistado uma vitória, se abraçam e pulam com os braços para cima].

O prof. propõe uma discussão sobre se deve haver regras para O prof. também. Os alunos passam algum tempo sem dizer nada, ficam em silêncio. Alguns alunos dizem que o professor deve respeitar os alunos. [sugeri saber como o professor desrespeita os alunos: as crianças tem dificuldade de verbalizar como acontece o desrespeito].

Depois de algum tempo surgem algumas idéias sobre o que é desrespeito: “mandar para a diretoria” “quando não deixa participar da aula” [obs nesse momento o professor assume uma



postura defensiva, querendo saber dos alunos se alguma vez os professores estão desrespeitando os alunos].

Aos poucos vão surgindo algumas proposições sobre as regras para o professor, como: “só gritar quando for preciso”; “só faltar em caso de necessidade”; “mandar tarefa todos os dias”.

Algumas crianças pedem para O prof. para irem beber água e não estão se lembrando do novo acordo sobre escrever na folha de papel o nome de quem saiu, que não precisam mais pedir para O prof., surgem aqueles mesmos problemas de antes – discussão sobre se já tem alguém para fora, quantos são, se já passou o tempo inicial etc... . Sugeri a B. que escrevesse seu nome no papel para poder ir ao banheiro.

B. estava escrevendo seu nome e M. foi ver o que ele estava fazendo, depois de algum tempo M. foi comunicar ao professor o que B. estava fazendo, O prof. confirmou que já estava funcionando esta regra. M. corre até o papel, anota seu nome e sai da sala.

Outras crianças vão ao local onde está o papel que controla a saída dos alunos e ficam observando M., após M. retornar para a sala outras crianças começam a sair anotando seus nomes e sem pedir para o professor.

Um aluno propõe discutir sobre o currículo – em que momentos vão estudar matemática, português e as outras disciplinas – ,o professor diz que não, esta questão não pode ser discutida pois existe uma hierarquia superior que já decidiu “por nós” e que isto não pode ser questionado.

Um aluno volta a pedir para ir ao banheiro mesmo tendo visto o papel e eu os alunos que anotavam saíam sem pedir. O professor não responde e um outro aluno – M. – explica para ele como está funcionando, ele escreve seu nome no papel, diz para M. “eu vou sair”. No momento de sair ainda tenta pedir para o professor.

Os alunos começam, um após o outro, a utilizarem o mecanismo, vários estão tentando utilizar e conhecer o instrumento. O professor interveio, explica e corrige a forma de usar o instrumento.

Os alunos estão curiosos sobre o uso do novo instrumento para sair da sala e o professor se incomoda com o vai e vem dos alunos.

O professor trata da questão sobre as conseqüências em relação ao descumprimento das regras. Os alunos dão algumas sugestões: castigar – “cara na parede”; “usar chapéu de burro” “ficar sem aula de informática” “o professor pode conversar com o aluno” “os alunos podem conversar com o professor” “o professor explica como o aluno pode conversar com o professor” “o professor conversa e manda bilhete para mãe”.

O professor propõe que eles resolvam as questões dentro da própria sala de aula, sem se utilizar de recursos como mandar para a diretoria, ou chamar a mãe, excluir de atividades, etc. Propõe que se façam discussões coletivas antes de tomarem atitudes que remetam a outras instâncias.

O professor propõe que eles façam uma “roda de discussões” uma vez por semana, para resolverem as questões sobre regras, e conflitos entre os alunos.

Obs. as crianças sempre retornam às regras que já existem para solucionar novos problemas.

O prof. propõe uma discussão sobre se os alunos deveriam escolher seus parceiros [obs. neste momento as crianças gritam de alegria como se tivessem conquistado uma vitória, se abraçam e pulam com os braços para cima].

. [sugeri saber como o professor desrespeita os alunos: as crianças tem dificuldade de verbalizar como acontece o desrespeito].

[obs nesse momento o professor assume uma postura defensiva, querendo saber dos alunos se alguma vez os professores estão desrespeitando os alunos].

## RELATÓRIO 13

DATA: 02/05/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 09:30

O papel que estava na parede para controlar a saída das crianças ao banheiro ou para beber água, não está mais na parede.

O professor começa trabalhando com o calendário; depois com o “caderno volante”; duas crianças se negam a levar o caderno e o professor diz que poderiam levar quando quiserem.

O professor apresenta o livro “Um professor fora de série” para trabalhar com uma questão sobre a resolução de conflitos. O livro versa sobre um processo de regulamentação de relações entre crianças em sala de aula.

Os alunos estão quietos, ouvindo o professor em sua leitura, duas meninas começam a conversar baixo, o professor sobe o volume de sua voz e olha para as duas meninas e elas param de conversar.

A leitura se estende no tempo, a história é longa e fala sobre uma primeira reunião sobre soluções de conflitos; as crianças começam a se mexer, manipulam objetos e aos poucos começam a conversar, alguns espreguiçam, se ajeitam.

O professor faz algumas perguntas sobre o texto ao que as crianças respondem sempre e em coro, com um “sim” ou com um “não”; as crianças não manifestam opiniões.

O professor coloca a folha de papel que serve de instrumento para o controle de saída das crianças da sala de aula; as crianças começam a utilizar-se deste instrumento de forma eficaz.

Tem início uma discussão sobre a questão sobre a participação individual quando alguém tem alguma dúvida, conflito ou questões a propor. Surge a idéia de escrever e passar para o professor e então discutem sobre a forma de acumular estes recados para o professor.

Uma criança pergunta o que é conflito.

O professor propõe um nome para a “caixa de conflitos” e propõe que as crianças vão até a lousa para sugerir outros nomes para caixa.

O professor aproveita todo o processo de discussão, de pensar e executar as soluções sobre o regulamento para instruir, fazendo com que os alunos escrevam, procurem no dicionário, leiam, façam votações e calculem as relações porcentagens do resultado da votação, etc..

Em um determinado momento da discussão o professor refere-se a uma passagem de um filme que assistiram juntos e na qual surge uma questão sobre regras de convivência social e pede para os alunos que reflitam sobre a importância das regras de convivência.

[parece que faz falta um esclarecimento constante sobre o significado das palavras]

[da discussão o professor refere-se a uma passagem de um filme que assistiram - perguntar se foi a partir da intervenção que propôs esta atividade].

[obs. pensar na intervenção como possibilidade que se contrapõe ao domínio institucional e ideológico. O que se propõe não é a superação da divisão social do trabalho e suas formas na

sua plenitude, porém, que a intervenção crie momentos de vivência de uma forma de relação que substitua a forma dominação.]

; [perguntar se o livro “Um professor fora de série” está em coerência com o processo de intervenção ou se já era previsto antes da pesquisa se realizar em sua sala]

## RELATÓRIO 14

DATA: 06/05/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 09:30

O professor fixa o papel que regula a saída das crianças.

O professor começa a falar sobre o filme que assistiram e discutiram sobre a importância das regras e sobre as opiniões que os alunos manifestaram durante a discussão; os alunos começam a conversar, o professor ergue a voz e inicia uma outra discussão sobre o porque está sendo necessário erguer a voz.

[reflete e produz (para mim pela primeira vez) um processo de auto-crítica junto com os alunos].

O professor cola na parede um cartaz com o tema “solucionando conflitos”, com os seguintes dizeres:

- 1- Diga ao seu colega quando não gostar de alguma coisa que ele faz;
- 2- Explique o que você sentiu;
- 3- Fale o que você quer de agora em diante;
- 4- A pessoa responde com o que pode fazer.

O professor propõe fazer uma discussão sobre as sugestões das crianças: a) tarefa todos os dias; b) prova mensal; c) levantar a mão para poder falar.

O professor fala em conseqüências sobre o descumprimento de acordos e regras.

O professor fala sobre não poder discutir questões pedagógicas pelo fato de ser a detentora – em sala de aula – do saber pedagógico.

Inicia uma discussão sobre o fato de as crianças ficarem com a mão levantada para poder participar, o professor pergunta aos alunos sobre quem se utiliza deste recurso e todos levantam a mão para confirmar esta forma de participação.

Os alunos e o professor discutem sobre em que momentos levantar a mão funciona ou não para poder fazer perguntas ou dar opiniões:

não funciona quando:

- está ocorrendo uma produção de texto coletivo.
- estão em discussão.
- o professor está escrevendo na lousa.

O professor pede uma solução criativa para mudar o processo de participação que seja melhor que levantar a mão.

“Não darei nenhuma idéia” “terá que sair de vocês”.

idéias das crianças para poderem interromper e falar:

- crachá com cores diferentes para virar quando quiser falar.

Surge a idéia de escrever a dúvida em um pedaço de papel e “deixar o papel na mesa quando você for você vê”.

Desenvolve-se uma discussão sobre a praticidade de estar acumulando esses papéis sobre a mesa do professor, discutem sobre uma maneira melhor e então surge a idéia de uma caixinha; passam a discutir sobre o nome que darão para esta caixinha:

“caixa do recado”

“caixa dos segredos”

“caixa de tudo”

Durante a discussão surge uma questão por parte de alguns alunos sobre se devem ou não continuar a discussão – pelo fato de estar demorando e não encontrarem uma solução satisfatória -, dois alunos dizem que sim e o professor os libera de participar da discussão, porém, com a ressalva de que aqueles que não participando das discussões terão que acatar as novas regras sem poder questioná-las.

[obs. o professor explora a questão sobre vários aspectos lógicos, morais e éticos porém não vai para o problema central de mudar o mecanismo de participação.]

[reflete e produz (para mim pela primeira vez) um processo de auto-crítica junto com os alunos].

## RELATÓRIO 15

DATA: 08/05/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 09:30

O professor mostra as caixas que ele fez – trouxe pronta – para “recados”, para substituir o ato de levantar a mão, e a caixa “resolvendo conflitos”.

O professor dá alguns limites para o uso da caixa; algumas crianças começam a falar sobre o que podem ou não escrever sobre assuntos pessoais e o professor decide conjuntamente com as crianças.

O professor determina que as discussões sobre o conteúdo da caixa “resolvendo conflitos”, será feita na sexta-feira, e o conteúdo da caixa “recados” será feito no fim de cada período da aula.

Logo que o professor acaba a exposição sobre as caixas, as coloca em um local estratégico para que as crianças tenham fácil acesso e possam utilizar esse recurso sem tumultuar a aula.

Em seguida D. leva o primeiro recado e em seguida quinze crianças levam recados tanto para a caixa de recados como para a de conflitos; quatro crianças repetem a operação por duas vezes e três crianças por três vezes.

obs. o papel que regula a saída ao banheiro não foi colocado na parede até aproximadamente 8:30 horas; o professor cola o papel na parede e imediatamente um aluno sai para o banheiro.

O professor verifica o que está sendo colocado nas caixas e diz “fofoca eu não quero saber”.

[obs. falar sobre o trabalho do aluno ajudante]

[obs. o instrumento que regula a saída funciona para o controle, e as crianças procedem corretamente quanto ao seu uso. Posso notar que não houve mais conflitos por causa da saída.] obs. ver gravação sobre votação.

## RELATÓRIO 16

DATA: 16/05/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 09:30

O professor faltou e temos uma professora substituta.

O professor anuncia que trabalharão com um livro de determinado conteúdo e um aluno pergunta “pra quê?” e o professor não responde.

Os alunos terão que copiar um texto da lousa e algumas crianças reclamam da quantidade de texto que terão que copiar. O professor insiste na quantidade sem rever o que poderia ser feito com isso, ou a necessidade de que seja assim.

Obs. Com a falta do professor prof., faltou também o papel que está sendo utilizado como instrumento que regula a saída da sala de aula e nem as caixas de “conflitos” e “questões”.

Uma criança saiu para o banheiro tendo outra para fora. Outra criança sai sem pedir para o professor e sem que a segunda tenha voltado.

Um aluno que havia saído da sala , sai novamente, sem pedir.

Outra aluno está saindo, uma outra criança a aponta para o professor e pergunta se a aluna pediu para sair.

O professor está lendo o texto do livro que propôs, um aluno pede para ver o livro e diz “professor deixa eu ver uma coisa” prof. “não eu vou ler para todos fazermos juntos”. Outra criança pede para ver o livro e o professor se nega novamente.

Obs. Apesar de as crianças estarem saindo umas sem pedir, outras sem esperar a volta dos outros ou saindo repetidas vezes, outras crianças esperam que outro volte para sair, ou pedem para o professor para sair.

O professor não controla e as vezes há três ou mais crianças para fora da sala.

Obs. Sem o instrumento de controle as ações de controle do professor a são inconstantes e às vezes contraditórias. O professor às vezes permite que saiam outras não, nas mesmas circunstâncias.

Obs. Sem o instrumento que regula a saída as crianças retomam as práticas anteriores.

## RELATÓRIO 17

DATA: 17/05/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 09:30

O professor começa propondo às crianças que expusessem questões que acaso tivessem que resolver em função de sua ausência. Surgiram algumas questões afetivas e uma questão sobre a diferença de significado entre “estória” e história que o professor substituta apresentou para eles.

O professor abre um espaço na lousa para o controle de saída ao invés de usar uma folha de papel.

Com a recolocação do instrumento – que havia sido negligenciado com o professor substituta – as crianças retomam a forma de saís utilizando-o.

Obs. sobre a discussão do significado das palavras: M. afirma que é possível saber se o professor (substituta) está falando a verdade sobre o significado da palavra “estória” – estória para histórias fantasiosas, que não são verdade enquanto fato – e diz que o professor está certa “porque ele é professor”.

Obs. o professor não está muito bem afetivamente, mostra uma certa tensão e irritação, com isso, os mecanismos de controle autoritário se intensificam (aumentar o volume da voz, exigir silêncio, mandar sentar, não andar pela sala fazendo barulho, etc..) junto com ameaças de punição. Ao sair da escola fiquei sabendo que o professor estava com um filho hospitalizado.

## RELATÓRIO 18

DATA: 26/05/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 09:30

O professor demorou a entrar na sala e aproveitei para conversar com algumas crianças sobre as regras. [obs. ver gravação]

O professor começa com uma atividade na qual tenta reestruturar a organização da sala de aula, entregando um mapa de lugares para as crianças escolherem o lugar e com quem querem se sentar.

O professor propõe que as crianças pensem a posição e as parcerias de forma coletiva.

obs. sobre a reunião solução de conflitos:

escrito na lousa como parte da programação do dia –

Reunião de solução de conflitos.

- não esquecer – só o mediador e as pessoas envolvidas no conflito podem falar, os demais estão na roda para dar apoio.”

sessão de solução de conflitos

- as crianças são levadas para o pátio.
- sentam no chão.
- o professor lê os bilhetes.
- chama os envolvidos.
- esclarece para todos o que está ocorrendo.
- dá oportunidade para que cada um exponha sua posição.
- depois pede a participação das outras crianças com suas opiniões.

[obs. pensar na possibilidade de se poder falar sobre sentimentos, durante algum tempo da aula]



[obs. perguntar se o mediador das reuniões de “solução de conflitos” será escolhido ou se todos terão oportunidade de sê-lo]

[obs. perguntas – se as novas regras alteram a forma das relações sociais na sala]

[o professor como mediadora acaba por ser preponderante e dominar toda a discussão. Propor que as crianças envolvidas nos conflitos façam uma discussão prévia sem a mediação e exponham os resultados antes da mediação do professor.]

## RELATÓRIO 19

DATA: 29/05/2006

PERÍODO: manhã

DURAÇÃO: 07:00 a 09:30

O professor lê recados que ficaram desde sexta-feira.

Uma aluna pergunta por que o professor passou a cumprimentá-los quando entram na sala de aulas.

O professor pergunta aos alunos por que eles têm receio de apertar sua mão ou olhar em seus olhos.

Um aluno pede para que ele pare de cumprimentá-los e a maioria dos alunos falam em voz alta que ele não deve parar de cumprimentar.

Desenvolve-se um processo de votação dirigido por um aluno, que iniciou e conduziu este processo a partir de sua própria iniciativa, reproduzindo as formas pelas quais o professor desenvolve as votações em sala de aula.

Alguns alunos se juntam para escrever o nome no espaço reservado para controlar a saída da sala durante a aula e fazem algum tumulto enquanto disputam a ordem de saída.

O professor interrompe, toma o pincel atômico que eles utilizam para escrever na lousa e ameaça os alunos, se eles não conseguirem fazer o processo de forma tranqüila, sem tormento ele ficará com o pincel e eles não poderão sair.

O professor fala sobre conseqüências para o descumprimento das regras:

- escrever um texto sobre o ocorrido.

- Discussão sobre o texto: quais perguntas devem ser respondidas no texto escrito por quem descumprir alguma regra?
  - o Qual regra eu não respeitei?
  - o Por que eu fiz isso?
  - o Como devo agir daqui para a frente?
  
- . [obs. “escrever um texto sobre o ocorrido” Propor que o aluno faça uma descrição do ocorrido e suas possíveis conseqüências].

Perguntas:

Para O prof.: como as regras tem alterado seu cotidiano na sala.

Para os alunos: se quando o professor fala alguma palavra que eles não entendem, como se sentem e o que pode fazer.

Obs. M. faz algum barulho quando outro aluno está lendo. O professor diz que já conversou sobre respeitar quando alguém esta lendo e diz que se ele não respeitar a regra deverá escrever por quê está fazendo isso. Perguntar se já são conseqüências planejadas para a infração das regras.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na EMEF “GENI DA SILVA LEITE” nesta cidade de Birigüi SP, intitulada “RELAÇÕES DE PODER E DOMINAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO ” e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo é conhecer as implicações do processo de regulamentação disciplinar – constituição de uma normatização orientadora/controladora das ações – nas atividades e relações intra-grupais no processo de ensino escolar, tendo o regimento interno do grupo, como instrumento a ser utilizado pelos indivíduos na formação e desenvolvimento de grupos cooperativos. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício nesta escola.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que:

a) sua participação estará vinculada à realização de análise de entrevistas na forma transcrita, à co-participação no processo reflexivo e interventivo na sala de aula. Os resultados da pesquisa deverão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades.

Eu, ..... portador do ..... declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízo para ambas as partes. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (18) 3623 4714 falar com Armando Marino Filho.

Autorizo,

Data: 03 / 10 / 200

---

Prof.

---

Armando Marino Filho.