

# Aspectos motivacionais e afetivos na mediação de professores alfabetizadores

Cleomar Azevedo

Centro Universitário FIEO-UNIFIEO  
Osasco, SP, Brasil

## RESUMO

Este artigo é o resultado de uma pesquisa que parte da seguinte questão: o que diferencia o professor que obtém sucesso no processo de alfabetização? Levanto a hipótese que na mediação os aspectos motivacionais e afetivos são componentes que se fazem presente na atuação desses professores alfabetizadores. O objetivo desta pesquisa foi o de levantar os aspectos motivacionais e afetivos na mediação do processo de alfabetização, através da fala de professores alfabetizadores. Foram entrevistados 18 professores com a premissa de serem bons alfabetizadores. Investigar o que mobiliza e caracteriza a ação dos docentes, que mesmo possuindo inúmeras variáveis que interfiram negativamente nesse processo, conseguem obter êxito no desenvolvimento da alfabetização de seus alunos é uma possibilidade de levantar questões voltadas à problemática da aprendizagem do processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Alfabetização, mediação, motivação, afeto, aprendizagem.

## ABSTRACT

*Motivational and affective issues in mediation of teachers alfabetizadores*

This article is the result of a survey that parts from the question: what distinguishes the teacher who succeeds in learning to read? Hypothesized that in mediating affective and motivational aspects are components that are present in those teachers literacy. The objective of this research was to raise the emotional and motivational aspects in mediating the process of literacy through speaking teachers' literacy. Were interviewed 18 teachers with the premise of being good literacy. Investigate what motivates and characterizes the action of teachers, that despite having many variables that interfere negatively in the process, can succeed in the literacy development of their students is an opportunity to raise issues facing the problem of learning the process of literacy.

**Keywords:** Literacy, mediation, motivation, affect, learning.

## RESUMEN

*Motivacionales y afectivos cuestiones en mediación de maestros alfabetizadores*

Este artículo es el resultado de una encuesta que parte de la pregunta: ¿qué distingue al maestro que tiene éxito en aprender a leer? La hipótesis de que en la mediación de los aspectos afectivos y motivacionales son componentes que están presentes en los maestros de alfabetización. El objetivo de este investigación fue plantear los aspectos emocionales y de motivación en la mediación del proceso de alfabetización a través del habla alfabetizadores. Fueron entrevistados 18 maestros con la premissa de ser buenos alfabetizadores. Investigar lo que motiva y caracteriza la acción de los maestros, que a pesar de tener muchas variables que interfieren negativamente en el proceso, puede tener éxito en el desarrollo de la lectura de sus alumnos es una oportunidad para plantear los problemas que enfrentan el problema de aprender el proceso de alfabetización.

**Palabras clave:** Alfabetización, la mediación, la motivación, el afecto, el aprendizaje.

Na educação, a carência do envolvimento da própria vida afetiva e do desconhecimento das formas de interpretação e de respostas adequadas, perante condutas e atitudes de manifestações emotivas, deixa professores e alunos à mercê do ambiente que os rodeia e no qual estão presentes modelos de resposta

agressiva, descontrolada e ineficaz diante dos conflitos interpessoais, que com frequência, apresenta-se nas formas de convivência social.

Partindo-se do pressuposto que desenvolvimento e aprendizagem são processos intimamente relacionados, imersos em um determinado contexto cultural que lhe

fornece “matéria-prima” do funcionamento psicológico, o sujeito tem seu processo de desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente.

O processo educativo centra-se no professor, em seus conhecimentos, suas habilidades e suas atitudes em relação ao aluno envolvendo, portanto sua prática. Como diz Kaufman (1978) “a chave do êxito na educação reside nas pessoas, mudanças curriculares, inovação de métodos e técnicas de ensino ou do próprio currículo não tornarão, por si só, o processo ensino-aprendizagem repentinamente eficaz”.

O estudo da vida afetiva do homem vem sendo desenvolvido e pesquisado nas últimas décadas, já que se pretende, compreender da maneira mais explícita, qual a sua função e a sua relação com os demais aspectos que fazem parte do desenvolvimento do ser humano. É consenso entre os teóricos do desenvolvimento e da aprendizagem, não obstante a divergência quanto à maneira de interpretar suas relações, a indissocialidade e a relevância dos aspectos afetivos e cognitivos no processo do conhecimento.

Devemos estudar a emoção como um aspecto tão importante quanto à própria inteligência e, como ela está presente no ser humano. A emoção deve ser entendida como uma ponte que liga a vida orgânica à vida psíquica é o elo necessário para a compreensão da pessoa como um ente completo. Mas para muitos professores o que prevalece é a concepção que emoção e razão são funções independentes e excludentes, as emoções e os sentimentos são vistos como fatores que podem perturbar a aprendizagem, e devem ser controlados, sufocados e ignorados.

Segundo Crespo (1986), a emoção é diferente do sentimento, pois o conceito de emoção traz uma conotação transitória e orgânica que implica, estados afetivos, assim como processos naturais, relativamente independentes da vontade e, em certo sentido, independente dos valores permanentes que caracterizam uma pessoa. “Nós temos emoções, que vêm e vão, assim como fazem nossa fome e sede, porém elas não são nossas próprias. Elas ocorrem para nós, e elas são mais ou menos agradáveis e estimulantes” (Crespo, 1986, p. 212).

Assim a emoção é constituída quando se realiza a objetivação do seu motivo e antes que se construa a valorização social de sua atividade; tal como atividade de trabalho, que apesar de estar socialmente motivada, pode ser dirigida também por outros motivos como, por exemplo, à recompensa material. Os motivos apontados, ainda que coexistam, estão situados em diferentes planos. Por isso, as emoções são elementos

constituintes da atividade e não das operações realizadoras da atividade. Segundo Lane:

Durante esses últimos anos as pesquisas que desenvolvemos apontaram para a identidade social como um dos aspectos da personalidade que se constitui, através das interações sociais, em uma categoria formada através da mediação dos grupos sociais. Indicaram também a necessidade de aprofundar os estudos sobre as emoções, sempre escondidas ou reprimidas, porém essenciais na constituição da subjetividade (1999, p. 13-14).

Para a satisfação de suas necessidades, as pessoas não só empregam objetos naturais, mas também elaboram e produzem outros novos; mudando assim o conteúdo de suas necessidades. Isto se aplica tanto às necessidades materiais quanto às espirituais, segundo Leontiev (1979, p. 6) “as necessidades espirituais surgem quando os homens começam a produzir objetos”. Os fenômenos emocionais podem ser considerados como a reação de resposta do sujeito, do organismo, ante uma situação existente ou possível, que favorece ou não a atividade vital e que se corresponde ou não com suas normas e orientações de valor.

Cientificamente, o termo sentimento deve ser empregado somente quando nos referimos ao reflexo no cérebro dos seres vivos, de suas relações com os objetos que satisfazem suas necessidades ou que os impedem de satisfazê-las. As emoções nas atividades propriamente humanas possuem uma dimensão subjetiva, e nesse sentido constituem, elas mesmas processos psíquicos que se integram com outros na complexidade do funcionamento psíquico. Os sentimentos são experimentados pelos sujeitos como expressão de seu vínculo com situações em alguma medida significativa para eles.

A teoria sócio-histórica, defendida por Vygotsky e Wallon, levanta e enfatiza os determinantes culturais, históricos e sociais da condução humana e considera que, no homem as dimensões afetiva e cognitiva são inseparáveis. Segundo Lane e Camargo (1995), Vygotsky contribui para o estudo das emoções, pois o autor parte da afirmação de que as leis que regem o pensamento emocional diferem-se totalmente daquelas a que está subordinado o pensamento lógico discursivo, uma vez que no pensamento emocional o processo cognitivo perde a prevalência, mantendo-se em intensidade menor e dificultando o seu reconhecimento.

Diante das relações apontadas pelos autores discutir a relação ensino aprendizagem implica em repensar o como a aprendizagem gera desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem. Neste sentido, aprender implica estar

com o outro, que é mediador da cultura (Wertsch, Del Rio e Alvarez, 1998), e esta interação promove novas construções, pois o desenvolvimento é um processo que ocorre inters psicologicamente, gerando construções intrapsicológicas.

Partindo deste enfoque Vygotsky introduziu o conceito de zona de desenvolvimento potencial ou proximal (ZDP). Apesar das críticas e limitações que podem ser feitas às noções iniciais dessa compreensão nos seus primeiros escritos de 1928, especificamente no livro *Psicologia pedagógica* (Vygotsky, 1928/2004), apresenta-se como uma perspectiva inovadora; principalmente para o contexto da época, constituindo-se como agregadora de vários elementos da teoria sócio-histórica ao ancorar-se numa proposta de desenvolvimento mediado, prospectivo, baseado em mudanças não apenas quantitativas, mas qualitativas.

O conceito de ZDP é apresentado como a diferença entre os níveis de desenvolvimento real e potencial, sendo este ainda o entendimento de muitos teóricos atuais. Ao longo dos últimos anos e, a partir de leituras dos textos finais do autor, especialmente do texto “Pensamento e linguagem” (Vygotsky, 1934/1993), essa visão foi encontrando diferentes compreensões por parte de seguidores de sua teoria, tais como Wertsch (1988), Baquero (1998), Góes (2000), Góes e Smolka (1997), Coll (2001), Leite (2006) e outros. Estes autores passam, então, a tratar da ZDP como um espaço simbólico de construção que ocorre numa relação dialógica, (mediação) envolvendo as mais diversas aprendizagens.

Outra contribuição significativa é a teoria de Wallon, o autor buscando compreender o psiquismo humano volta sua atenção à criança, pois através dela é possível ter acesso à gênese dos processos psíquicos.

Muitos autores (Fernandez, 1991; Dantas, 1992; Snyders, 1993; Freire 1994; Codo e Gazzotti, 1999, entre outros) vêm defendendo que o afeto é indispensável na atividade de ensinar, entendendo que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem. Pesquisadores como: (Pinheiro, 1995; Almeida, 1997; Pereira, 1998; Tassoni, 2000; Silva, 2001; Negro, 2001,) também vêm contribuindo para a discussão da relevância da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento.

Segundo Wallon é a emoção que indica os primeiros sinais de vida psíquica observáveis na conduta infantil: explica a diversidade das emoções à ação das circunstâncias que uniram o seu núcleo inicial aos excitantes e às reações variáveis (Wallon, 1994,

p. 122). Com esta constatação, argumenta que não se pode negar o caráter ontogenético da emoção, pois esta se desenvolve no indivíduo em função da maturação funcional de estruturas, sem as quais não poderia existir. Tornar apenas um meio responsável pelas emoções seria desconsiderar determinados comportamentos e motivos resultantes da maturação funcional:

É assim que, fora de qualquer ocasião propícia, elas [as emoções] podem dar lugar no idiota, a uma série de manifestações que parecem produzir-se por si mesmo: não apenas atitudes de agressão, de ameaça ou de medo, mas também de defesa, de suplica e gestos propiciatórios em indivíduos que, nunca foram espancados nem mal tratados (Wallon, 1994, p. 123).

Para Wallon, a origem da afetividade provém da atividade tônica postural, isto é, das emoções. Partindo das condições orgânicas de vida, a emoção tem uma extensão e uma importância inigualáveis que não se restringem apenas ao fato de que ela precede a vida de relação, pois as formas humanas de expressão emotiva são superiores às das outras espécies.

Partimos destes pressupostos, para repensar a atuação do professor e as implicações da mediação empreendidas na aprendizagem da leitura e na escrita, pois é nesse processo de interação social que se constitui a subjetividade, no qual o sujeito, através de mediações intersubjetivas, se apropria da cultura de forma qualitativamente diferenciada dos outros animais, transformando o mundo e a si, numa criativa, singular e compartilhada construção.

Se a transmissão do conhecimento no sistema de ensino possui como um dos principais componentes a alfabetização, este processo depende da atuação e da intervenção do professor. O que diferencia o professor que obtém sucesso no processo de alfabetização? Parto da hipótese que na mediação os aspectos motivacionais e afetivos são componentes que se fazem presente.

É objetivo desta pesquisa levantar os aspectos motivacionais e afetivos na mediação do processo de alfabetização, através da fala de professores alfabetizadores que obtêm sucesso nesse processo. O que mobiliza e caracteriza a ação dos docentes, que mesmo possuindo inúmeras variáveis que interfiram negativamente nesse processo, conseguem obter êxito no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos?

## METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa investigou se os aspectos motivacionais e afetivos estão presentes na mediação de professores alfabetizadores. Através da fala dos

docentes, o relato dos professores foi profícuo, pois o discurso livre do sujeito, que se constitui em representações que ele próprio faz de si e do mundo que o rodeia constituem um dado empírico, a partir do qual procedimentos de análise do discurso podem permitir detectar o ideológico, as contradições e o próprio pensamento que engendrou o discurso. A análise das entrevistas será feita através da técnica de Análise Gráfica do Discurso, Lane (1984).

O critério foi o de entrevistar professores alfabetizadores com sucesso nesta atuação. Nas entrevistas a interferência foi a menor possível, atribuindo ao professor a organização de seu discurso e de suas associações livres. Foram feitas seguintes as questões: Fale sobre: O que é ser bom alfabetizador; Descrição da primeira experiência de aula de alfabetização; Onde está o prazer no exercício, e na arte de alfabetizar.

## DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Foram feitas 18 entrevistas, com a duração de aproximadamente 20 horas. As professoras possuíam a seguinte formação; 18 possuíam curso de magistério e 9 estavam cursando o terceiro grau; 9 já possuíam o terceiro grau e 2 já possuíam mais de um curso de 3º grau. Com relação à experiência na docência: 3 professoras de 1 a 5 anos, 5 professoras de 6 a 10 anos, 3 professoras de 11 a 15 anos, 5 professoras de 16 a 20 anos e 2 professoras de 21 a 35 anos. Atuação na rede de ensino: 8 atuavam em E.M.E.F, 2 em E.M.E.I, 3 em E.E.E.F e 5 em escolas particulares. Faixa etária: 2 professoras entre 20 a 25 anos, 5 professoras entre 26 a 30 anos, 3 professoras entre 31 a 35 anos, 3 professoras entre 36 a 40 anos, 1 professora entre 41 a 45 anos, 2 professoras entre 46 a 50 anos e 3 professoras entre 51 a 60 anos. As professoras mostraram-se contentes, pois sabiam que tinham sido indicadas como bons alfabetizadores.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O depoimento das professoras é um material instigante que possibilita inúmeras observações, exigindo um trabalho intenso e absorvente. A riqueza que advém da trajetória pessoal de cada professora está no desenvolvimento e na responsabilidade assumida em sua função, pois estas relações refletem a arte densa e profunda de ensinar e em especial de alfabetizar. A análise a seguir é feita em cima de pequenos das falas das professoras.

As professoras fizeram um relato sobre sua história familiar aonde podemos perceber que há uma construção da consciência do sujeito, por meio de sua

própria atividade e de suas relações sociais, que servem como base para construção de sua identidade e para a relação com sua função profissional.

Observamos que no relato, as professoras ao iniciá-lo parecem sentir-se à vontade, ao falar sobre suas aulas. Essa questão permitiu uma liberdade, para que a professora percorresse o caminho que desejasse e apontasse os fatores que lhe pareciam ser significativos em sua atuação docente. A primeira constatação é de que as professoras entrevistadas fazem questão de afirmar que não possuem um método ou uma técnica única, como se isto já as liberasse para estarem falando mais amplamente acerca das atividades diárias. A professora P1 afirma:

“Não tenho método próprio, nem uso um livro ou cartilha única”; a P2 diz: “Meu estilo hoje depois de mais de dez anos de experiência é muito diferente do que eu tinha antes, hoje numa sala de aula eu gosto de falar baixo com os alunos, falar devagar com eles pra que eles consigam compreender, ter raciocínio daquilo que está sendo pedido, misturo técnicas, não gosto de ficar numa única técnica.”

Estas falas parecem ser o início de um relato que envolve outras questões mais significativas às professoras. A P5 faz a seguinte afirmação:

“Não quer dizer que eu não pesquise, procuro ler, tirar textos, atividade das quais eu gosto, mas sempre procuro analisar se estão de acordo com a realidade das crianças. Eu gosto mesmo é de trazer fatos do dia-a-dia para a sala de aula.”

A professora demonstra aqui a importância do tema escolhido que deve ser significativo às crianças, pois é partir deste que ela desenvolve os conteúdos, demonstrando que estes devem ter sentido e motivação para que todos se envolvam e conseqüentemente possam aprender.

Levando em consideração a perspectiva de Vygotsky e de outros autores da corrente sócio-histórica, a idéia de mediação está fundada na teoria marxista de produção, para a qual o desenvolvimento humano é o resultado da atividade do trabalho. “Pelo trabalho humano, ao mesmo tempo em que os homens transformam a natureza para satisfazer a suas necessidades materiais e psicológicas, transformam-se eles mesmos, desenvolvendo funções e habilidades especificamente humanas.” (Marx, 2006).

Já a professora P7 relata:

“Meu trabalho é bem diversificado, nós trabalhamos o corpo, bastante a música, entramos na alfabetização de uma forma que ela não venha deixar



a criança presa ao codificar e decodificar letras e símbolos fonéticos. Eu tenho uma preocupação muito grande com a criança e tento analisar elas individualmente...”

A professora aponta o modo como seu trabalho é diversificado, demonstrando que no processo de alfabetização, o importante é não deixar que a criança fique presa ao codificar e decodificar letras e símbolos fonéticos, sem sentidos e reafirma sua preocupação com a criança, demonstrando o tipo de mediação presente em sua atuação.

A ideia de mediação perpassa as análises psicológicas de Vygotsky, pois trata-se de um instrumento conceitual extremamente adequado para fazer avançar um pensamento psicológico, cujo postulado fundamental é que as funções psíquicas humanas têm sua origem nos processos sociais, e estas são *relações sociais interiorizadas*. O desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social.

Vygotsky, leva em consideração o caráter nuclear que envolve o processo de desenvolvimento e aprendizagem, explicando a conduta, mediante a história da conduta, a consciência, mediante a história da consciência, a representação, mediante a história da representação.

A professora P9 comenta que o fato de trazer para a sala de aula temas como:

“As olimpíadas, é disso que eu vou falar, vou explorar o máximo em Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Educação Artística e Educação Física. Qualquer dia, em todo campo, posso trabalhar este conteúdo. Se acontece um jogo de futebol, principalmente estes polêmicos, é isto que eu vou usar. E assim acontece com eleições, implosão do viaduto no município, projeto da OAB nas escolas, etc. A escola deve esclarecer a realidade da criança a ela, integrando-a ao seu mundo, senão, não corresponde à real função que a escola deve ter na vida das pessoas.”

A questão acima leva em consideração a construção das funções psicológicas superiores que são fruto, para Vygotsky, do desenvolvimento cultural e não do biológico. Na perspectiva adotada para problematizar o desenvolvimento psicológico e particularmente o cognitivo, a transição de uma influência social externa sobre o indivíduo para uma influência social interna encontra-se no centro da pesquisa de Vygotsky (1979).

A professora P10 afirma: “conhecendo o seu papel dentro da sociedade sendo consciente da sua

responsabilidade, a criança torna-se crítica e participa da comunidade onde vive transformando-a”. Quando a professora resgata a função da escola na vida das pessoas, ela demonstra sua ideologia com relação à função da escola, que pertence a uma determinada realidade, fazendo com que a criança se situe em seu mundo, para que possa ser sujeito de seu próprio conhecimento, demonstra também sua preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Verificando a importância da mediação no processo de alfabetização a P2 diz:

“Vendo as características de cada um no seu individual o seu emocional ou a sua postura social e com isso eu aplico testes dentro daquilo que é possível está sendo compreendido, teste de alfabetização, faço uma sondagem histórica da vida familiar deste aluno, geralmente trago os pais para dentro da sala de aula, faço um trabalho aonde os pais obrigatoriamente têm que ser envolvidos para que a criança não se sinta sozinha nesse processo de alfabetização, dou explicação para eles de como eu estou desenvolvendo aquela atividade, porque hoje em dia nós utilizamos novas técnicas e é necessário passar para os pais até que ponto eles podem cobrar, e até que ponto eles podem ajudar sem atrapalhar as crianças.”

Sua atuação envolve as características individuais de seus alunos, assim como as relações familiares, em sua fala, notamos a preocupação com a individualidade da criança e em especial com o seu emocional, pois a professora procura saber do conhecimento que cada criança possui assim como a sua história familiar. O princípio básico é que os sistemas de signos produzidos na cultura, na qual vivem os sujeitos, não são meros “facilitadores” da atividade psicológica, mas seus formadores. Desse modo, os processos psicológicos naturais são reestruturados, com a aparição dos superiores e passam a ser controlados por eles; surge uma atenção consciente e mediada, uma inteligência representacional (Vygotsky, 1984).

A linguagem, sendo meio para desenvolver a mediação, embora existam outros meios ou tecnologias do intelecto, mostra-nos que nosso sistema de pensamento é fruto da internalização de processos mediadores desenvolvidos por e em nossa cultura.

Outro aspecto importante da P2 foi: “Eu considero o envolvimento entre professor e aluno algo fundamental... a cada dia é uma novidade porque eu faço com paixão aquilo que estou fazendo e a criança aprende a ver cada dia com paixão também...”. Podemos observar seu envolvimento com sua atuação e sua preocupação em desenvolver com seus alunos

atividades diversificadas, pois sua atuação leva em consideração a motivação, o prazer e a paixão das crianças com relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo a P12:

“... de aulas bem sucedidas gosto de falar de algumas de futebol, nunca gostei de futebol, mas aprendi que falando deste assunto mexeria com as crianças. E deu certo, cada vez que tem um jogo eles vêm de casa e falam: professora, ontem teve jogo! Como a dizer: vamos falar sobre isso, e aula está ali. Montam o texto comigo, palavras, trabalhamos Português, Matemática... eles amam e eu também gosto de vê-los eufóricos e falantes, demonstrando que participam e que estão construindo seu saber.”

A professora deixa claro que o envolvimento é um fator que faz com que no processo de aprendizagem a mediação instrumental converge para outro processo de mediação, que a torna possível, e sem o qual o homem não haveria desenvolvido a representação externa com instrumentos. Vygotsky (1978) distingue a mediação instrumental e a mediação social, pois seria precisamente a mediação instrumental “interpessoal”, entre duas ou mais pessoas que cooperam, em uma atividade conjunta ou coletiva, o que constrói o processo de mediação, que o sujeito passa a empregar mais tarde como atividade individual. Este processo de mediação social é o que define, em sua lei de dupla formação, os processos psicológicos.

A sensibilidade da P12 demonstra isto:

“Eu considero o envolvimento entre professor e aluno algo fundamental..., a cada dia é uma novidade porque eu faço com paixão aquilo que estou fazendo e a criança aprende a ver cada dia com paixão também. Sempre que eu vou aplicar uma atividade antes de aplicá-la eu explico... não concordo que o professor por ganhar pouco deve fazer um trabalho sem finalidade, sempre que estou na sala de aula me questiono enquanto pessoa, se eu estivesse no lugar daquela criança ou no lugar de um pai, como eu gostaria de estar vendo o seu desenvolvimento...”

Empregar conscientemente a mediação social implica, em termos educativos, dar importância não apenas ao conteúdo e aos mediadores instrumentais (o que é que se ensina e com quem), mas também aos agentes sociais (quem ensina) e a suas peculiaridades. Os processos externos são transformados, a fim de criar processos internos, como diz Leontiev (1981): “O processo de interiorização não é a transferência de uma atividade externa para um ‘plano de consciência’

interno preexistente: é o processo em que se forma esse plano de consciência”. A fala da professora P2 demonstra as implicações existentes na formação de uma consciência crítica:

“Então, eu me envolvo muito naquilo que faço tanto com a criança quanto com a minha atividade. Hoje para mim, com a experiência que eu adquiri que foi buscando sozinha, não foi o magistério quem me deu, não foi a faculdade quem me deu, mas foi na procura, foi errando, foi batendo muitas vezes a cabeça, foi falhando e deixando marcas feias, que não dá pra ser concertadas, mas foi deitando na cama e refletindo sobre essas marcas que hoje eu sou uma nova profissional...”

Nesta fala a professora faz uma reflexão acerca de como adquiriu sua experiência, pois não foi através dos cursos feitos, mas sim, de sua procura e envolvimento, de seus erros e acertos; ainda demonstra preocupação com suas falhas, pois afirma: não dá pra ser concertada, este sentimento de angústia e tristeza logo desaparece quando comenta que foi através dessas experiências que hoje é uma nova profissional, relacionando a importância de sua atividade, ao compará-la ao ar que respira, e o seu envolvimento com o que a inspira a viver.

A aprendizagem significativa, da perspectiva aberta por Vygotsky, fixa suas raízes na atividade social, na experiência externa compartilhada, na ação como algo inseparável da representação e vice-versa. Um significado é, assim, mais uma ação mediada e interiorizada, (representada). É preciso recuperar a conexão da mente com o mundo, se quisermos recuperar o sentido e não só o significado de conceitos em educação.

Ao falar de uma aula bem sucedida a P17 afirma:

“Eu gostaria de deixar registrado uma aula que me emocionou muito, que eu considero uma aula bem dada. Eu tenho um aluno ‘S’, na pré-escola com seis anos, e esse garoto apresentava um comportamento anti-social ele não conseguia socializar-se, não se abria com as crianças e todos os dias chorava para entrar na sala de aula e eu pedia para que a mãe entrasse com ele e desse um tempinho para depois sair. Observando os desenhos dele percebi que ele era uma criança muito amável, muitíssimo sentimental e eu tentei ganhar esse aluno me aproximando cada vez mais dele de uma forma amorosa, coloquei ele algumas vezes no meu colo, passei a mão na cabeça dele, conversei com ele, foram passando-se os dias e ele se adaptou com a sala”.

O relato é muito mais voltado às questões que envolvem os sentimentos, o fato de preocupar-se com

o comportamento, que denominou de antissocial, já demonstra sua sensibilidade, não verificando a atitude em si, mas o que está fazendo com que esta ocorra.

A ontogênese da emoção é o argumento utilizado para combater sua redução a uma mera ação do meio, a um reflexo. Além do conjunto de circunstâncias que propiciam o desencadeamento de uma emoção, é preciso considerar o caráter evolutivo, isto é, a estreita necessidade das condições orgânicas, por exemplo, da maturação dos centros nervosos responsáveis pela emoção. Com isso Wallon (1994) explica a totalidade da emoção pela conjunção das influências do meio externo e das disposições orgânicas:

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. Atitudes e ação correspondente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de tipo arcaico, frequente na criança. Opera-se então uma totalização indivisível entre as disposições psíquicas, orientadas todas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. Daqui resulta que, muitas vezes, é a emoção que dá o tom ao real... (1994).

A emoção tem uma extensão e uma importância inigualáveis que não se restringem apenas ao fato de que ela precede a vida de relação, as formas humanas de expressão emotiva são superiores às das outras espécies, pois se manifestam e se diferenciam num grau bem mais elevado que nos animais. O desenvolvimento psíquico da criança é marcado pelo meio social, pelas relações que se estabelecem entre os indivíduos. Portanto, os fenômenos emocionais são a reação da resposta da personalidade, do organismo, ante uma situação existente ou possível, portanto de caráter regulador, que favorece a atividade vital do sujeito, e que se corresponde com normas e orientações de seu valor.

A professora P17 relata outra experiência que a marcou:

“Há uns dois anos atrás eu tinha na sala de aula o aluno ‘E’ e o comportamento dele era agitado, ele brigava, beliscava as outras crianças e observando esse comportamento eu me aproximei mais dele conversando, eu vi com o tempo que o comportamento dele foi melhorando... chegou um dia que esse menino entrou na sala de aula e começou a lamber os beijos o tempo inteiro e fazia aquilo como se fosse um tique nervoso, e dois três dias daquela forma a boca já tava ressecando eu achei estranho, cheguei perto dele me abaixei e conversei com ele, perguntando: o que aconteceu? Porque você está toda hora passando a língua nos seus lábios? Aconteceu alguma coisa na sua casa?

Você viu alguma coisa? E ele acabou se abrindo e contando que ele ficava com a empregada e essa empregada recebeu um vendedor, abriu a porta e pôs o vendedor para dentro de casa, e mandou ele virar o rosto pro lado da parede, e ali ela e ele fizeram sexo [...]. Conversei com minha dirigente sobre o assunto e resolvemos conversar com o pai... Interessante que depois do pai ter conversado com o filho ele não apresentou mais aquele sintoma...”

Com o relato dessa experiência pela professora, é possível verificar o envolvimento com seus alunos, tendo a observação como ponto importante em sua atuação. Além deste aspecto o diálogo e a relação de confiança que existem entre a professora e o aluno é evidente. Suas atitudes revelam-nos uma professora atenta, envolvida, dedicada e sensível e, que em sua mediação a afetividade faz-se presente. Sabemos que em função das articulações, a relação que o aluno estabelece com o professor é fundamental, enquanto elemento energizante do conhecimento. Claparède afirma:

A escola não deve esperar que as crianças façam tudo o que querem, mas que elas queiram tudo o que fazem e que ajam e não sejam forçadas à ação... O que se deve fazer é explorar seus interesses, ligar a eles, isto é, a sua vida o que se deseja ensinar. A didática deve transformar os fins futuro a que visam os programas escolares em interesses presentes para a criança (1954, p. 301-302).

Não é possível ensinar sem conhecer uma criança, sem considerar os aspectos que lhe são significativos. O professor deve conhecer a criança em sua estrutura biopsicossocial, com suas características de criatura afetiva, que chora, dorme, sofre e busca compreender o mundo, bem como o que ela faz ali na escola. O domínio da linguagem escrita condensa uma série de elementos centrais do desenvolvimento psicológico, a linguagem escrita demanda, em relação à linguagem oral, um trabalho intelectual mais elaborado. De uma perspectiva genética, a linguagem oral precede à formação da linguagem interior, enquanto que a linguagem escrita pressupõe, ao contrário, a existência prévia de uma linguagem interior já formada:

A linguagem escrita, na qual o pensamento se expressa através dos significados formais das palavras, dos quais dependem muito mais que a linguagem oral. Na linguagem escrita o interlocutor está ausente. Por isso deve ser totalmente explícita e a diferenciação sintática é máxima... Na linguagem escrita os interlocutores encontram-se em situações diferentes, o que exclui a

possibilidade de compartilhar o mesmo sujeito em seu pensamento. Por isso, a linguagem escrita constitui, em comparação com a linguagem oral, uma forma de linguagem mais desenvolvida e sintaticamente mais complexa do que a linguagem oral (Vygotsky, 1993, p. 324).

O processo de aprendizagem da língua escrita envolve questões complexas do desenvolvimento da consciência, evoluindo, pois a forma como o homem reflete a sua realidade. Pode-se, então supor que as experiências vivenciadas com as professoras marcarão e confiarão aos objetos de conhecimento um sentido afetivo, determinando assim a qualidade do objeto apropriado pelo aluno. Tais experiências acumuladas constituirão a história de vida de cada um e influenciarão a construção do significado desse objeto, é qualidade dessa mediação que imprime uma carga afetiva, em que participam de igual maneira e em conjunto os aspectos cognitivos e afetivos no processo de aprendizagem.

Entre a afetividade e a inteligência existe uma relação estreita de complementaridade, quando uma se desenvolve, a outra acompanha seus passos, daí a importância de professor levar em consideração a mediação das emoções em sua atuação docente para que de fato seus alunos aprendam a ler e a escrever.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com base no que desenvolvemos nesta pesquisa, podemos compreender que a criança apropria-se de formas culturais já elaboradas à medida que se relaciona com os adultos e com seus pares mais experientes. Este processo de “internalização de funções psicológicas superiores”, envolve muito mais do que um reflexo ou uma cópia de atividades externas.

As relações existentes nas falas das professoras desta pesquisa demonstram que em sua atuação existem fortes vínculos de manifestação afetiva, com o objetivo de auxiliar os alunos no processo de elaboração e de execução das atividades envolvidas no processo de aquisição da leitura e da escrita. As professoras falam do vínculo afetivo que se estabelece entre ela e seu aluno. A sala de aula é um ambiente onde as emoções se expressam, e a infância é a fase emocional por excelência. Como em qualquer outro meio social, na escola também existem diferenças, conflitos e situações que provocam os mais variados tipos de emoção. A escola, como espaço legítimo para promover a apropriação da experiência culturalmente acumulada, deve levar em conta que os aspectos cognitivos e afetivos são indissociáveis e a partir daí proporcionar o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade.

A contribuição desta pesquisa foi a de através da fala dos professores apontarmos o lugar que tem os aspectos motivacionais e afetivos da aprendizagem nas representações e concepções de professores alfabetizadores bem sucedidos.

### REFERÊNCIAS

- Almeida, A.R.S. (1997). A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, 2, 239-249.
- Baquero, R. (1998). Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Codo, W., & Gazzotti, A.A. (1999). Trabalho e afetividade. In W. Codo. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Editora Vozes; Brasília: CNTE; Brasília: LPT.
- Coll, C. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Claparède, E. (1954). *A educação funcional*. (J.B. Damasco Penna, Trad.). São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Crespo, E. (1986). A regional variation: emotions in Spain. In Ron Harré. *The social construction of emotions*. New York: Basil Blackwell.
- Dantas, H. (1992). Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In Y. La Taille, H. Dantas, & M.K. Oliveira. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial.
- Fernandéz, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, M. (1994). O sentido dramático da aprendizagem. In Grossi, & Bordin (Orgs.). *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes.
- Góes, M.C. (1991). A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes* (Campinas), 24, 17-24.
- Góes, M.C. (2001). A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In E.F. Mortimer, & A.L.B. Smolka. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula* (pp. 77-88). Belo Horizonte: Autêntica.
- Kaufman, R.A. (1978). *Planificación sistemas educativos – ideas básicas concretas*. México: Trilhas.
- Lane, S.T.M. (1984). O mundo através das palavras. In *Psicologia – Cadernos PUC* (São Paulo: Cortes), 15, 119-213.
- Lane, S.T.M. (1996). Estudos sobre a consciência. In *Psicologia e sociedade* (São Paulo: Abrapso), 8, 2.
- Lane, S.T.M., & Araújo, Y. (1999). *Arqueologia das emoções*. Petrópolis: Vozes.
- Lane, S.T.M., & Sawaia, B.B. (1995). *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.
- Leite, S.A. da. (2006). *Afetividade e práticas pedagógicas*. Itatiba, SP: Casa do Psicólogo.
- Leontiev, A. (1981). *Problemas del desarrollo del psiquismo*. Moscú: Progreso.
- Leontiev, A. (1979). *Sobre la adquisicion de los motivos superiores o sociales*. Habana: Universidad Habana.
- Marx, K. (2006). *O Capital*. Crítica da economia política. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Negro, T.C. (2001). *Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula*. Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da FAEP, Faculdade de Educação, UNICAMP.



- Pereira, M.I.G.G. (1998). *Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Pinheiro, M.M. (1995). *Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Petrovsky, A.V. (1982). *Psicologia General*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Silva, M.L.F.S. (2001). *Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno*. Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação UNICAMP.
- Snyders, G. (1993). *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e terra.
- Tassoni, E.C.M. (2000). *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society; the development of higher psychological processes*. (Orgs.: Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E.). Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijaldo.
- Vygotsky, L.S. (1984/2006). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1987/1993/2003). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2004). *Psicologia Pedagógica* (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1994). *L'évolution psychologique de L'Enfant* (9ª ed.). Paris: Armand Colin.
- Wertsch, J.V. (1998). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Recebido em: 20/05/2010. Aceito em: 20/09/2010.

**Autor:**

Cleomar Azevedo – Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo-USP, Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e concluiu seu Pós Doutorado em Ciências Sociais pela PUC-São Paulo. É Professora do Programa de Mestrado em Psicologia Educacional e Pesquisadora do Centro Universitário Fieo/UNIFIEO/SP. Suas pesquisas estão voltadas às questões de aprendizagem, em especial, as da leitura e da escrita. Atua na área de Psicologia Educacional, Psicopedagogia, Educação, com ênfase em Alfabetização. Em sua produção científica, os termos mais frequentes são: Psicologia Educacional, Psicologia Social, Psicopedagogia, Aprendizagem, Alfabetização, Escrita, Leitura, Diagnóstico, Intervenção, Jogos, Psicanálise e Autoestima.

**Enviar correspondência para:**

Cleomar Azevedo  
Centro Universitário FIEO-UNIFIEO  
Av. Franz Voegeli, 300  
06020-190, Osasco, SP, Brasil  
E-mail: <cleomar.azevedo@uol.com.br>