



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**RELAÇÕES DE LINGUAGEM E PODER NO ESPAÇO EDUCATIVO E SUAS
IMPLICAÇÕES NA CONCEPÇÃO DISCENTE DE PODER.**

VIVIEN LIANER MOUSQUER

CASCABEL, PR

2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**RELAÇÕES DE LINGUAGEM E PODER NO ESPAÇO EDUCATIVO E SUAS
IMPLICAÇÕES NA CONCEPÇÃO DISCENTE DE PODER.**

VIVIEN LIANER MOUSQUER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lidia Sica Szymanski

CASCADEL, PR

2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Mousquer, Vivien Lianer

Relações de linguagem e poder no espaço educativo e suas implicações na concepção discente de poder. / Vivien Lianer

Mousquer; orientador(a), Dr^a Maria Lídia Sica Szymanski, 2019.

116 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Poder. 2. Linguagem. 3. Funções psicológicas superiores. 4. Aprendizagem. I. Szymanski, Dr^a Maria Lídia Sica . II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78880337/0002-65

Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110

Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

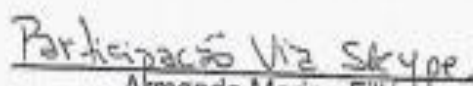
VIVIEN LIANER MOUSQUER

Relações de linguagem e poder no espaço educativo e suas implicações na concepção discente sobre o poder


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:


Orientador(a) - Maria Lídia Sica Szymanski

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)


Participação via Skype
Armando Marino Filho

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)


Rejane Teixeira Coelho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 13 de dezembro de 2019

Dedicatória

Dedico este trabalho à história de cada sujeito que participou desta pesquisa, pois cada resposta dada refletiu seu olhar a toda sua História.

Em especial, a minha história imiscuída *em* e *com* a minha família: ao meu amado esposo Zico, e aos meus filhos Luiza e Pedro, que não apenas me auxiliaram, mas me impulsionaram nesta caminhada, acreditando sempre, quando eu mesma duvidava.

À minha mãe Odete, que foi meus braços e amparo em todos os momentos, e aos meus pais, Adenir e Joarez que, com carinho, atenção e amor, cada um de uma forma, me auxiliaram nessa conquista.

Agradecimentos

Agradecer por tudo o que vivi nesse período do mestrado, momentos especiais e desafiadores.

Primeiramente, agradecer com imenso carinho a minha querida orientadora, professora Dr^a Maria Lídia Sica Szymanski. Só poderia ser com a senhora! Seu carinho e cuidado para além das letras foram essenciais. Sou grata pela oportunidade de tê-la como orientadora, por ter escolhido meu projeto de pesquisa, pela sua dedicação, por atribuir tanto sentido ao que pesquisamos e pelo afeto e acolhimento nos momentos que dividiu comigo; esses momentos mudaram minha vida!

Agradeço a todos os professores e estudantes que aceitaram participar da pesquisa, desde os participantes do projeto piloto/pré-teste. Espero que este trabalho possa contribuir de alguma forma.

Agradecer à minha família é pouco diante de tanto suporte que me foi dado nesse período. Além do suporte prático, os olhares, as palavras de incentivo e o imenso amor de vocês foram decisivos: Zico, Luiza e Pedro vocês são minha vida!

Meus queridos pais Odete e Adenir, vocês foram e são meu esteio, meu norte. Gratidão por acreditarem sempre em mim.

Agradeço à coordenadora do mestrado, professora Dr^a Isaura Mônica Zanardini, e a todos os professores do curso pelos ensinamentos e vivências compartilhados;

Agradeço ainda as professoras Rejane e Carmem e ao professor Marino Filho por aceitarem compor a banca de defesa, pelo tempo, dedicação e contribuições à pesquisa. Meus mais sinceros agradecimentos!

Agradeço aos colegas do curso, Jeani S., Claudia D. e Alethéa pela parceria e apoio incondicionais e principalmente aos mais próximos, que compartilharam de aprendizados e de momentos bastante especiais.

Também agradeço aos amigos e pessoas importantes que participaram desta etapa me dando força e apoio nos momentos que eu fraquejava, especialmente à minha querida amiga Sandra A. que me trazia à consciência quando eu duvidava.

Agradeço a Unioeste pela oportunidade dessa formação de qualidade e à Secretaria do Estado de Educação do Paraná por me permitir cursar o mestrado paralelamente ao trabalho. Além dos meus colegas do Colégio Estadual Vereador Francisco Galdino de Lima, que compreenderam minhas ausências e me deram forças. Essa formação certamente qualificará a prática do trabalho diário.

Agradeço por fim a Deus pela proteção!

MOUSQUER, Vivien Lianer. **Relações de linguagem e poder no espaço educativo e suas implicações na concepção discente de poder**, 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

RESUMO: Este trabalho buscou verificar, a partir dos discursos de professores e de alunos, como as relações no espaço educativo interferem na formação simbólica docente e discente sobre o poder. Entende-se o poder como a força vital que se constitui por meio de apropriações nas relações sociais, possibilitando ao sujeito o diferencial de recursos nessas relações. Com fundamento principalmente nos teóricos Lev Semyonovich Vigotski, Alexander Luria, Alexei Leontiev e Ignácio Martín-Baró foram analisadas as respostas a dois questionários aplicados às três turmas do 9º ano, totalizando 72 alunos e 17 de seus professores do Ensino Fundamental de três colégios do município de Toledo. Os resultados revelam que tanto professores (76%), quanto alunos (56%) reconhecem que as relações de poder circulam no espaço educativo e entendem, a submissão, a hierarquia e a autoridade como a base dessas relações. Verificou-se que as relações de poder não são compreendidas no espaço escolar como um fenômeno próprio do desenvolvimento humano, constitutivo e estruturante do psiquismo, mas sim, como um processo externo que visa organizar as relações de maneira acentuadamente hierárquica e não dialética. Nas relações de poder expressas na linguagem e na postura docente, preponderaram os aspectos de dominação manifestos no tom de voz alterado, rompantes e palavras desabonadoras. Esses aspectos foram considerados por docentes e discentes como importantes na linguagem do professor, no entanto as justificativas utilizadas apresentaram acentuada discrepância quanto à forma como essa linguagem é concebida no espaço educativo: para os alunos, 63% dos professores utilizam essa linguagem de maneira desrespeitosa, no entanto, apenas 11% dos professores veem sua linguagem sendo utilizada da mesma forma. Os dados coletados apontam uma relação baseada na autoridade docente, entendida tanto por professores como por alunos, como necessariamente hierárquica para o bom andamento da aula, mesmo quando não acompanhada por respeito. Portanto, atribuem ao professor um necessário controle do processo pedagógico. Estas observações apontam para a importância de uma compreensão mais consistente dos educadores acerca do desenvolvimento do psiquismo humano, assumindo que o ambiente educativo é um espaço privilegiado de discussão e desenvolvimento, além de que o exercício do poder deve ser visto de maneira educativa e não punitiva, pelo aluno, pelo professor e por todo o sistema educativo. O poder, não é concebido como “uma coisa”, mas sim se constitui em uma força exercida, que se apresenta na interfuncionalidade e ao empoderar o sujeito coloca-o em um outro “lugar” social, sendo promovido e promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ainda, o poder é promovido pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores e dialeticamente seu exercício as promove, pois a linguagem aparece nessa relação como o arcabouço para todo o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, ou seja, a forma como professor e alunos se relacionam no ambiente educativo é decisiva no desenvolvimento psíquico. Diante disso é premente uma formação sólida dos professores, bem como a valorização de todo o processo educativo, pois a constituição dessas relações que ora aparecem na escola, a antecedem, assim como se materializarão na constituição ontológica dos sujeitos.

Palavras-chave: poder; funções psicológicas superiores; aprendizagem; linguagem; subjetividade.

MOUSQUER, Vivien Lianer. **Language and power relations in the educational setting and their ramifications on student's concept of power**, 2019. 112 f. Dissertation (Masters in Education) - Graduate Program in Education. Areas of focus: Society, Government and Education, Line of Research: teachers development and teaching and learning processes, Western Paraná State University - UNIOESTE, Cascavel, 2019.

ABSTRACT: This work sought to verify, based on speeches of teachers and students, how relationships in the educational space affect the symbolic formation of power between teachers and students. Power is understood as the vital force that is formed through appropriations in social relations, enabling the individual to different resources in these relations. Two questionnaires were applied to 3 groups of 9th graders (72 students in total), and 17 of their teachers. The students and teachers were from three different public schools in Toledo, Paraná, Brazil. The answers to the questionnaires were analyzed based on the fundamental principles of the theorists Lev Semyonovich Vigotski, Alexander Luria, Alexei Leontiev and Ignacio Martín-Baró. The results revealed that both teachers (76%) and students (56%) recognized relations of power that circulate in the educational space, and they understood submission, hierarchy and authority as the basis of those relations. It was found that relations of power in the school environment are comprehended not as a specific phenomenon to human development, or part of the the psyche structure, but as an external process that aims to organize relations in a distinctly hierarchical and not dialectical manner. In the power relations expressed in the speech and in the teaching posture, prevailed the aspects of domination manifested through loud and disruptive tone of voice and degrading speech. These characteristics were considered by teachers and students as important in the teacher's speech, however the justifications used showed a clear discrepancy as to how that speech is perceived in the educational space: for students, 63% of teachers use their speech in a disrespectful way, however, only 11% of teachers perceive their speeches in such manner. The data collected point to a relation that is based on the teacher's authority, and which is understood by both teachers and students as a necessarily hierarchical relationship for the good progress of the class, even when respect is not present. Therefore, it is expected teacher has a strong hand of the pedagogical process. These observations point to the importance of teachers have a more consistent understanding of human psyche development realizing that the educational environment is a privileged and unique space for discussion and development, in addition to the fact that the exercise of power must be seen in an educational and non-punitive way, by the student, the teacher and the entire education system. Power is not conceived as "a thing," but it is constituted as an exerted force, which presents itself in the inter-functionality. Also, when it empowers the individual, it places him in another social "place" or status, being promoted and promoting the development of higher psychological functions. Yet, power is exercised through the development of higher psychological functions and dialectically its fosters them, since language appears in this relationship as the framework for the psychological development of all individuals, that is, the way in which teachers and students relate in the educational environment is pivotal to the psychic development. In light of this, it is urgent to have a solid training and development of teachers, as well as the promotion of the entire educational process, because the constitution of these relations that appear in the classroom, precedes it, as well as they will materialize in the subjects' ontological constitution.

Keywords: power; higher psychological functions; learning; language; subjectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
SEÇÃO I - ESTADO DO CONHECIMENTO	17
SEÇÃO II - HOMEM, LINGUAGEM E PODER: UMA RELAÇÃO DIALÉTICA ...	29
2.1 O processo de humanização.....	29
2.2 Desenvolvimento do psiquismo: as funções psicológicas superiores.....	33
2.2.1 Sensação e percepção.....	35
2.2.2 Atenção e memória	42
2.2.3 Pensamento e linguagem.....	49
2.2.4 Afeto	55
2.3 A linguagem: signo principal e suas interrelações com o poder.....	62
2.4 A linguagem e o poder no espaço escolar.....	69
SESSÃO III – PESQUISA	78
3.1 Sujeitos.....	80
3.2 Instrumentos.....	82
3.3 – Procedimento para análise dos dados	83
3.4 – Resultados: apresentação e análise	84
Considerações Finais	103
Referências.....	107
APÊNDICE 1.....	111
APÊNDICE 2.....	113
ANEXO 1	115

INTRODUÇÃO

Esta dissertação decorre primeiramente do interesse pessoal da pesquisadora acerca da educação e seus meandros. Trabalhando há mais de quinze anos nesta área, as relações entre professores e alunos sempre foram um objeto de interesse. Ainda que o sistema linguístico utilizado por um indivíduo esteja intrinsecamente relacionado às vivências e ideologias do grupo a que ele pertence, considerando que os padrões sociais e ideológicos desse grupo, também são produto das relações de produção que organizam o contexto social mais amplo, as trocas linguísticas que aparecem no ambiente escolar, ora parecem construir pontes ora fragilizam as relações, fazendo pensar na importância da reflexão sobre essa questão.

As relações sociais são constituídas a partir das vivências, das relações materiais, do trabalho vivenciado pelos indivíduos e se expressam pela linguagem, pelas ideias, pela forma de organização da ação dos indivíduos. Observando o ambiente escolar, retrato da sociedade, constata-se por vezes um descompasso entre a linguagem trazida e apresentada pelos alunos e a apresentada pelos professores - decorrente também de suas interrelações-, criando um substrato heterogêneo de debates.

Esse substrato constitui-se por excelência, em num espaço rico de produções, trocas e reelaborações. No entanto, observa-se que, em muitos casos, essas trocas estão caracterizando esse lugar como um espaço de imposições, transgressões e “quedas de braço” entre professor e aluno.

Nesses anos, muitos foram os relatos de alunos afirmando uma mudança em suas atitudes e formas de pensar, a partir das interações em sala de aula, especialmente envolvendo a figura do professor. Assim como relatos nos quais discentes apontam uma relação fragilizada com o professor e sinalizam isso como responsável pela não aprendizagem. Mesmo que estes relatos tenham tomado um cunho aparentemente extremado, não se pode negar a importância da qualidade da relação docente-discente expressa nas interações linguísticas no ambiente educativo por seus efeitos.

Os conflitos no âmbito escolar entre professores e alunos gerados a partir desta contradição são tanto inerentes a estas relações, quanto necessários para uma reestruturação de todo esse micro espaço, pois somente no conflito é que as estruturas psíquicas se desenvolvem.

Mesmo levando em conta as inúmeras interferências como, condições sociais adversas, situação atual do cenário educacional, abandono social da infância e adolescência, entre outras, considera-se que o indivíduo em idade escolar, especialmente no ensino fundamental, está em franco processo de desenvolvimento e a escola é um dos espaços privilegiados para a promoção desse processo, sendo o professor o profissional reconhecidamente capacitado para isto.

Em tais condições, nas quais o professor “empresta” ao aluno aquilo que já conquistou – quer em termos dos processos funcionais superiores, quer em termos dos conteúdos escolares a serem transmitidos -, o ato de ensinar realizar-se-á como uma interposição que provoca transformações, isto é, operará como mediação no desenvolvimento do aluno. Trata-se, portanto, de promover a catarse. (MARTINS, 2015, p. 177)

A efetivação dessa elaboração e compreensão do proposto só é possível através de processos de ensino que promovam a mediação adequada, uma vez que o ensino deve estar aliado às condições dos indivíduos a que se destina, ou seja, metodologicamente e teoricamente embasado.

[...] uma escola de qualidade deve transformar os conflitos do cotidiano em instrumentos valiosos na construção de um espaço autônomo de reflexão e ação, que permita aos alunos e alunas enfrentarem, autonomamente, a ampla e variada gama de conflitos pessoais e sociais. (ARANTES, 2003)

Comumente observa-se nos documentos escolares, como, por exemplo, na Proposta Pedagógica Curricular, referência a teóricos como Vigotski e Saviani para sustentar suas análises e propostas, sendo este último citado inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). Além disso, nos cursos de formação de professores também se vê considerar o desenvolvimento como decorrente de um processo de apropriação pelo sujeito, que lhe possibilita representar o mundo por meio da linguagem, no pensamento, e lhe possibilita agir. Esse processo é dialético, envolve conflitos nos quais o respeito às diferenças nas relações cognitivas e ontológicas é base para a aquisição e desenvolvimento dos novos conhecimentos. No entanto, essa compreensão parece ainda carecer de maior aprofundamento e apropriação por parte da escola.

A formação deficiente do docente leva a uma compreensão equivocada do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, criando um espaço de contraposição de forças, conflitos e disputa de poder. Nega-se ao estudante sua condição de aprendiz, esperando e exigindo dele um comportamento e linguagem característicos e próprios de um ambiente culturalmente reconhecido que na maioria das vezes é distante do vivenciado por ele até então. A escola, por vezes, espera do aluno um comportamento ou resposta que ele ainda não teve a oportunidade de assimilar ou aprender, seja na escola ou em casa.

A autorregulação, produto do desenvolvimento é uma função psicológica superior que permite ao sujeito gerir suas decisões com autonomia, avaliar os riscos, bem como compreender de maneira mais abrangente os fenômenos que circundam a ação proposta é, como as demais, uma função aprendida, desenvolvida através de uma mediação adequada, e da possibilidade da prática do exercício dessas aprendizagens, o que equivale dizer que, para acertar, o indivíduo precisa necessariamente, ser provocado e poder operar sobre a realidade.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores representa um poder para interagir socialmente. Esse desenvolvimento, que decorre da apropriação do conhecimento científico, não é neutro. Nessa apropriação, estão embutidas concepções docentes, que gradativamente vão se tornando discentes. Dentre o conjunto dessas apropriações a presente pesquisa busca refletir sobre o poder¹. De que forma a linguagem docente vai colocando o aluno em uma determinada posição, por ele apropriada, marcará sua atuação social.

A postura discente de passividade e submissão, esperada muitas vezes pela escola, vem amalgamada no desenvolvimento das funções psicológicas, mas é determinada pelas relações de poder que envolvem o ambiente escolar. Na maioria das vezes é negado o exercício da linguagem expressiva ao aluno, por este não usá-la da maneira esperada pela escola, gerando conflitos e impedindo seu processo de desenvolvimento.

Neste sentido, esta pesquisa visa como objetivo geral analisar, como as relações no espaço educativo interferem na formação simbólica discente sobre o poder.

Para atingir esse objetivo geral, estabelece-se como objetivos específicos: investigar a concepção de poder que permeia o espaço e o processo educativo, e verificar para verificar de que forma essa relação se apresenta na linguagem docente e discente, portanto como é concebida tanto por professores, quanto por alunos.

¹ Neste trabalho entendemos o poder, como “[...] um elemento essencial para o desenvolvimento de todo ser vivo, em particular do ser humano. Neste sentido básico, o poder é precisamente o fator que faz possível a afirmação vital das pessoas.” (MARTIN-BARÓ, 1989, p.180)

Para isso foi realizada uma pesquisa com professores e alunos de três escolas públicas do município de Toledo, tendo como instrumento de geração de dados dois questionários, a fim de elucidar as questões apresentadas nos objetivos, conforme a tabela a seguir.

Objetivos	Questões
Investigar a concepção de poder que permeia o espaço e o processo educativo e analisar como as relações interferem na formação simbólica discente sobre o poder.	Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q9
Investigar como os signos que se apresentam no espaço educativo podem interferir na formação do autoconceito dos educandos	Q7 Q8 Q9 Q14

Tabela 1 – Relações entre objetivos e questões
 Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Na primeira seção, apresentam-se os estudos produzidos sobre a temática linguagem, poder e educação, pesquisados nas bases CAPES e BDTD, num recorte histórico de 2007 a 2017. Autores como Rodrigues (2008), Marino Filho (2010), Costa e Barros (2012), Antoniassi (2014), entre outros, apontam para o fato de que as relações de poder sempre estiveram presentes no espaço educativo de maneira mais ou menos acirrada, e ressaltam que, embora alguns estudiosos busquem compreender estas relações, ainda há que se discutir muito, visto que as inferências sobre este fenômeno no ambiente educativo, na maioria das vezes, não consideram todas as complexas influências sociais nesse espaço.

Na segunda seção discute-se a relação histórica e dialética entre homem, linguagem e poder. Procura-se compreender o desenvolvimento ontogenético do homem entendendo-o como produto do trabalho enquanto categoria central do seu desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Nesse sentido, o homem se modifica na mesma medida em que modifica o seu entorno num ciclo de interação social.

No desenvolvimento do homem enquanto ser social, a linguagem aparece como um marco, elevando o seu desenvolvimento a uma condição superior. A linguagem possibilitou ao homem guardar o mundo externo numa representação interna o que ampliou as possibilidades de atuar sobre ele de maneira determinante.

[...] quando a criança pronuncia pela primeira vez ainda que uma única sílaba embrionariamente dotada de significado, por exemplo “ma”, tal episódio não representa, meramente, a palavra “mãe”. Nela encontra-se contida, condensada, toda uma frase ou mesmo orações, de tal forma que, do ponto de vista interno, a criança não pronuncia uma simples sílaba ou palavra, mas expressa um complexo único na forma de dada configuração linguística, que atende à ordem lógica do todo para as partes. (MARTINS, 2015, p. 177)

A linguagem se desenvolve a partir das características sociais e ideológicas do grupo a que o homem pertence, adquirindo um sentido próprio. Nesse sentido, o lugar que cada um ocupa na sociedade é determinado e determina tanto seu repertório linguístico, quanto posições ideológicas bem como relações de poder.

Por fim, na terceira seção apresenta-se a pesquisa de campo, e busca-se compreender a linguagem, o poder e suas interrelações frente às respostas dos questionários apresentados aos alunos e professores. A compreensão dos dados levantados foi feita a partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, que busca compreender os fenômenos sociais a partir do discurso dos sujeitos, articulando a dimensão individual à coletiva, agrupando em categorias semânticas gerais as respostas apontadas.

Entende-se que a clareza, a condição de compreensão, as capacidades e os limites de cada sujeito são determinados por sua condição social e que os conflitos que ocorrem no ambiente educativo retratam essas relações, sendo esta discussão a base deste trabalho.

SEÇÃO I - ESTADO DO CONHECIMENTO

Com a intenção de situar este estudo com o que vem sendo discutido e pesquisado no campo acadêmico, buscou-se investigar o Estado do Conhecimento localizando dissertações e artigos elaborados a partir dos temas linguagem e poder no ambiente educativo.

As pesquisas foram realizadas em duas bases: BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e Portal CAPES (coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), considerando um recorte histórico dos últimos dez anos (2007 a 2017). A fim de que fosse conseguido um resultado mais abrangente, foram selecionados dois pares de descritores, sendo primeiramente: “linguagem” e “poder”, e posteriormente “poder” e “educação”.

Nas primeiras pesquisas utilizando os descritores “linguagem” e “poder”, foram encontrados 27 trabalhos entre dissertações e artigos, sendo considerados válidos para esta pesquisa apenas 01. Foram excluídos trabalhos com pesquisas que não estavam relacionadas à educação e/ou ao público do ensino fundamental e/ou ensino médio, recorte definido para este estudo (ensino fundamental – séries finais).

Em seguida foi realizada a segunda pesquisa nas bases de dados CAPES e BDTD, utilizando os descritores “poder” e “educação” e também utilizando o recorte histórico de 2007 a 2017. Foram encontrados neste levantamento 128 trabalhos, destes, 121 não foram utilizados, pois não tinham relação direta com os processos de ensino e aprendizagem, bem como com o ambiente escolar. Dos trabalhos levantados, 07 deles foram selecionados, pois estabeleciam relação direta com os objetivos propostos nesta pesquisa.

Os trabalhos considerados válidos por estar em consonância com a temática abordada nesta pesquisa aparecem explicitados no quadro a seguir.

Quadro 1 - Teses e dissertações envolvendo linguagem e poder no contexto escolar

Descritores	Base de pesquisa	Dissertação	Ano	Autor	Síntese
“LINGUAGEM” e “PODER”	BDTD	Linguagem e poder: práticas discursivas e a constituição de identidades linguísticas no contexto escolar	2016	Silva, Itânia Flávia da	Busca compreender as relações de poder e a constituição das identidades dos discentes. Utiliza-se para análise os recursos linguísticos apresentados pelos alunos no ambiente educativo, buscando compreender de que forma essas práticas discursivas circulam, como são produzidas e de que forma os indivíduos se constroem identitariamente. Palavras-chave: práticas discursivas, relações de poder e identidades linguísticas.
“PODER” e “EDUCAÇÃO”	CAPES	Educação, poder e autoridade docente: tramas e sentidos na contemporaneidade	2015	Teles, Jorge, Lázaro, André	Busca compreender a crise da autoridade docente, tomando como apoio nesta discussão, a crise de poder que a sociedade enfrenta atualmente. A partir das situações vividas no ambiente educativo, buscando traçar um paralelo com as questões macro de poder na sociedade. O estudo observou que estas merecem uma abordagem multidisciplinar, pois denunciam demandas muito maiores sobre as práticas de poder vividas no espaço educativo. Palavras-chave: educação, poder, autoridade, docência.
	CAPES	Inteligência como dispositivo de poder	2015	Luísa Saavedra	A autora busca, através da análise dos discursos dos discentes compreender a inscrição do aluno na sala de aula, isto é, sua marca de forma individual e coletiva na tentativa de explicar seus sucessos acadêmicos. Foi observado que a inteligência é utilizada por este grupo como um regulador entre as classes sociais. Palavras-chave: classe-social, discurso, esforço e inteligência.
	CAPES	Crise da educação: autoridade e/ou poder na relação educativa?	2012	Costa, Paula Cristina Ferreira De Azevedo Afonso De Barros	A autora, na busca de compreender os complexos fenômenos educativos que circundam a crise de autoridade, conclui que esses fenômenos estão sendo abordados de maneira superficial, considerados de fácil compreensão. A abordagem frágil proposta pelos mais diversos setores dificulta a compreensão profunda que a questão requer. As questões que permeiam a educação são multifatoriais, profundas e complexas e refletem diferenças estruturais observadas na sociedade que encontram-se inseridas.

					Palavras-chave: autoridade, poder, educação, relação-educativa.
	CAPES	A Necessidade da Educação do Poder e do Domínio para as Relações Sociais e Políticas	2010	Marino Filho, Armando	Abordando o poder como produção cultural, enfatiza o papel da escola como mediadora no processo de empoderamento do aluno, entendendo o espaço educativo como constitutivo do caráter e da formação da consciência. Palavras-chave: teoria histórico-cultural, educação, poder, dominação e educação política.
	CAPES	Relações de poder no cotidiano escolar: análise e reflexões da relação aluno-escola	2014	Almeida, Wilson Ricardo Antoniassi	A partir da análise fotográfica de ambientes educativos nas décadas de 1950 e meados do séc. XIX, o autor reflete sobre as relações de poder entre relação aluno-escola, buscando semelhanças e diferenças entre os períodos históricos e a contemporaneidade. O autor observou que fatores como ordem e disciplina são constantes no ambiente educativo, nos dois períodos e apenas diferem na intensidade com que apareciam antigamente. Palavras-chave: relações de poder, fotografia escolar, relação aluno-escola e cotidiano escolar.
	BDTD	Foucault: educação e poder	2008	Rodrigues, Cristiani Graciano	Compreende a escola como o resultado de um processo histórico, e a considera como espaço privilegiado na formação dos indivíduos. Buscando compreender estes fenômenos de poder, à luz dos estudos de Foucault, o autor conclui que as relações de poder sempre estiveram presentes, no ambiente escolar, não fugindo das estruturas tradicionais observadas ao longo do tempo, observando-se apenas uma troca hierárquica de forma mais sutil e diplomática. Palavras-chave: Poder, educação, disciplina, Foucault.
	BDTD	Medo e relações de poder: uma contribuição para psicologia da educação	2012	Castro, Henrique Meira de	Este trabalho não foi encontrado na íntegra para consulta.

Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Na análise das pesquisas foram encontrados diversos trabalhos que buscaram compreender as relações de poder no espaço educativo, enfatizando distintas abordagens e concepções. Entre esses trabalhos, os conceitos centrais que mais apareceram foram: poder, educação, relação educativa e autoridade.

A pesquisa proposta por Almeida (2014) tratando das relações de poder no cotidiano entre aluno e escola, buscou por meio da análise de fotografias de diferentes espaços temporais (1950 até o século XXI), retratar as alterações sofridas no espaço escolar, bem como revelar que algumas características historicamente foram mantidas. As relações de hierarquia foram constantemente observadas nas imagens retratadas, denotando que a ordem e a disciplina sempre foram aspectos importantes nas relações educacionais. As características físicas, como a disposição das carteiras e a postura docente que ilustraram as fotografias mostram, segundo o autor, que atualmente esses aspectos vêm sofrendo sutis mudanças.

As reflexões de Almeida (2014) revelam que historicamente os rituais e as propostas buscavam, quando da implantação da educação pública no Brasil, um comportamento obediente e uniforme por parte dos alunos, deixando claras as relações de hierarquia dentro daquele espaço. O professor era a única figura com saberes a serem considerados e com verdades absolutas, cabendo ao aluno um lugar passivo, tanto físico, quanto intelectualmente, ficando a educação, restringida apenas ao interior da sala de aula.

Almeida (2014) conclui que a crescente proteção aos direitos individuais, especialmente aos jovens, vem trazendo à tona uma nova realidade de desrespeito e transgressão, pois as alternativas de transformação dessa realidade não estão encontrando substitutos para as antigas punições. Salienta que a elaboração das regras e a compreensão do poder ocorrem, e que o quadro atual demonstra que essas relações não estão sendo construídas adequadamente nas escolas. Coloca ainda, em todos os períodos retratados, o professor como figura central desse processo, atribuindo a ele possibilitar condições para que a realidade emancipatória se materialize. Este estudo nos revela que apenas pequenas mudanças ocorreram fisicamente nos ambientes educativos e que as de cunho estrutural, capazes de alterar as relações de poder, não foram efetivadas.

Cristiani Graciano Rodrigues (2008) faz em seus estudos uma análise genealógica sobre os escritos de Foucault, especialmente da obra “Vigiar e Punir” (FOUCAULT, 1987), buscando explorar a ideia de poder e educação, abordando fundamentos históricos, mudanças e permanências nos aspectos das relações de poder na educação, colocando a escola no centro da discussão:

[...] as relações de poder sempre estiveram presentes na educação, principalmente porque o lugar onde, por excelência, esta ocorre é na escola, e a instituição escola é fruto de um processo histórico de hierarquia, disciplinas, normalizações. (RODRIGUES, 2008, n.p.)

Rodrigues (2008) conclui que a análise do poder deve ser realizada a partir do momento em que ele se inter-relaciona com o indivíduo, seus gestos e decisões. Contrário às punições e repressões como forma de manutenção da autoridade, salienta que ainda hoje a escola reproduz práticas normatizadoras que buscam a perpetuação do poder, tendo no professor o papel de reproduzir o espaço de poder através de “práticas, discursos e saberes” (RODRIGUES, 2008). O autor ainda expõe que a sociedade enxerga na escola o nascedouro das relações de autoridade.

A sociedade tem na escola o seu berço, pois é ali o lugar onde se formará o cidadão integrante e participativo, e supõe-se que o indivíduo reproduzirá na sociedade o que lhe foi ensinado na escola, e dentro de todo este cenário, e dos papéis desempenhados, o protagonista sem contestação é o sujeito, apresentado por Foucault, como resultado da vigilância, do disciplinamento, da punição, e por fim, da educação. (RODRIGUES, 2008, n.p.).

Foram observados nos trabalhos de Paula Cristina Ferreira de Azevedo Afonso de Barros Costa (2012) e de Jorge Teles e André Lázaro (2015) a preocupação com as macro questões que envolvem a temática educação, as quais também merecem um estudo aprofundado e amplo, por se tratarem de problemas complexos

Teles e Lázaro (2015) produziram o artigo intitulado: “*Educação, poder e autoridade docente: tramas e sentidos na contemporaneidade*”, que trata das relações de poder, analisando a autoridade docente em sala de aula. Realizada com professores, a pesquisa entende que as tensões, conflitos e resistências que ocorrem na escola e em seu entorno denotam um fenômeno muito mais complexo do que supõe o senso comum. Os autores buscam discutir a crise de autoridade sofrida pelos docentes atualmente no interior das escolas enfatizando que esta problemática está relacionada à crise nas relações de poder ilustradas na sociedade de modo geral, concluindo que, para que estas relações sejam discutidas, se faz necessário considerar a amplitude social das relações, não as restringindo ao micro espaço da escola. Por fim, enfatizam que esta situação deve ser tratada de forma multidisciplinar, levando em conta fatores internos e externos ao ambiente educativo.

Costa (2012) faz em seus estudos uma crítica sobre a superficialidade com que se tratam as questões inerentes à educação quando se permite que vários segmentos busquem explicações aos fenômenos da educação sem um conhecimento prévio consistente. Busca compreender as relações de autoridade, familiares ou escolares, bem como analisar sua problemática. O autor lança mão de autores como Gerard Mendel, Hannah Arendt, Immanuel Kant, Alain Renaut e Jean Houssaye, para explicar as ideias.

A partir de uma análise bibliográfica, Costa (2012) reflete sobre as relações de autoridade, e conclui denunciando os limites da educação, defendendo que a autoridade seja utilizada de maneira eficaz e justa frente a uma sociedade desigual e contraditória, salientando a necessidade de uma educação pautada numa proposta libertadora e emancipatória.

Observa-se um consenso entre Costa (2012) e Teles (2015) no sentido de que as questões relativas à superficialidade com que vem ocorrendo o enfrentamento das questões educacionais, compreendendo os problemas no limite do senso comum, permitindo que várias áreas adentrem nessa análise, sem o conhecimento necessário para fazê-lo. Propõem que a discussão sobre a problemática das relações de poder no contexto educacional deva ser feita de maneira bem mais ampla e multidimensional.

Os autores Itânia Flavia da Silva (2016), Luísa Saavedra (2015) e Armando Marino Filho (2010) observaram em seus estudos, que as questões educativas, especialmente no âmbito das relações, estão permeadas pelas subjetividades envolvidas e que o espaço cultural, histórico e social constitui como a base para a construção de todos esses fenômenos apresentados no contexto escolar.

Silva (2016) toma como objeto de estudo da dissertação a linguagem como prática social, defendendo-a como parte constitutiva da subjetividade dos indivíduos, salientando o meio social como mediador desse processo. Com o foco na variação linguística, busca explicar como estas práticas linguísticas, nas suas mais diversas representações, contribuem para a constituição da identidade dos indivíduos. Estabelece relação entre o poder e as práticas discursivas vivenciadas no interior da sala de aula e como estas se inter-relacionam, analisando as discursividades que se apresentam, apontando como os fatores sociais, afetivos, entre outros, estão presentes na subjetividade dos envolvidos. Utiliza para esta tanto, a abordagem foucaultiana, além de outros autores como Soares (1995), Hall (1997), Bagno (2000), Antunes (2003) e Bauman (2005).

A pesquisa de Silva (2016) tem caráter qualitativo e desenvolveu-se em uma escola pública municipal na cidade de Aliança, no estado de Pernambuco, utilizando como procedimentos metodológicos as rodas de conversa e questionários. A autora apresentou como objeto de preocupação a discussão de alternativas metodológicas, a fim de exaltar e ampliar os conhecimentos sobre a variedade linguística no Brasil, delineando trabalhos que possibilitassem o aprimoramento das competências linguísticas dos alunos envolvidos no estudo.

O texto aponta para a importância do respeito às variações linguísticas e traz à tona a reflexão de que a escola reproduz uma relação de poder que se perpetua na instituição, caracterizando-se como ferramenta decisiva na constituição da individualidade do sujeito e na determinação do “lugar” que este ocupará na sociedade.

Esta relação de poder, estabelecida entre escola-professor-aluno, perpassa também na prática pedagógica do ensino de língua portuguesa. Quando o professor não reconhece o modo de se expressar do aluno como algo legítimo, e tenta impor o uso de uma língua uniforme, homogênea baseada na memorização de regras para o “bom falar”, acaba estigmatizando uma parcela significativa da sociedade e perpetuando uma relação de poder imposta pela classe dominante que não reconhece as variantes informais da língua como legítimas. (SILVA, 2016, p. 43)

A pesquisa realizada por Luisa Saavedra (2015), utilizando-se da análise foucautiana do discurso, investigou por meio de entrevista, o discurso de 19 meninas, estudantes do ensino médio que apresentavam um alto rendimento acadêmico, oriundas de classes sociais distintas. O discurso foi compreendido, não como um amontoado de regras gramaticais, mas sim como uma caracterização da sociedade em que vivem, bem como do espaço que ocupam nela.

A pesquisa teve como objetivo compreender de que forma se construiu o sucesso acadêmico e quais componentes fizeram parte desse quadro. Nesta análise foram “identificadas três formas distintas de construção deste objeto discursivo: o ‘discurso da igualdade’, o ‘discurso da diferença’ e o ‘discurso da marginalidade’” (SAAVEDRA, 2015, n.p).

A ideia de inteligência foi legitimada pelas entrevistadas de maneiras diversas: de que os alunos poderiam esforçar-se mais, de que todos tinham a capacidade de aprender e por fim de que há uma diversidade de inteligência entre os alunos e por isso alguns necessitam estudar mais para alcançar seus objetivos. A última foi defendida pela única aluna oriunda de classe trabalhadora.

A autora conclui que a inteligência é utilizada como um mecanismo de poder no campo acadêmico e fora dele, entendendo esse poder sob a ótica de Foucault, “como algo que está em toda a parte, que se produz nas relações sociais, que não é fixo ou associado a um Estado ou grupo específico” (SAAVEDRA, 2015). Por fim a autora afirma que o ambiente acadêmico acaba por legitimar essa ideia e somente uma política de resistência pode alterar essa lógica.

O pesquisador Armando Marino Filho (2010), baseado na Teoria Histórico Cultural, explorou a ideia de que as relações de poder são inerentes ao homem, sendo construídas nas

interrelações, assim, devem ser entendidas a partir da demanda social e seus meandros e não por outro viés. Os processos de constituição das relações de poder perpassam os processos de humanização, colocando a escola como um ambiente necessário para o empoderamento dos jovens. A educação política na busca da compreensão do sentido de poder e de domínio se faz necessária para que, de fato, contribua para o processo de aprendizagem, na constituição de indivíduos aptos a compreenderem e a lidarem com essas relações, sobretudo a se sentirem capazes e pertencentes à sociedade que os cerca.

[...] o poder está diretamente ligado a atividade, ao movimento [...] a circunstância da realidade é o elemento mediador da necessidade, tanto no seu aspecto condicional, quanto no objetivo, residindo aí o centro em torno do qual gira o movimento entre o surgimento da necessidade quanto do seu objeto. (MARINO FILHO, 2010, n.p.)

Marino Filho (2010) conclui afirmando que as relações de poder são necessárias no sentido da regulação do comportamento humano, no entanto, não podem limitar-se a apenas uma alternativa em determinado contexto. Acentua ainda que a formação para o poder é determinante para o empoderamento, emancipação e para contribuir na tomada de decisões tanto individual quanto coletiva.

Nesse sentido Silva (2016), refletindo sobre as variações linguísticas e de poder explícita que as relações sociais carregam um sentido e um significado, atribuindo aos envolvidos um lugar social, e uma permissão para atuar ou não nesse contexto de forma relevante. As relações de poder, portanto, se estabelecem também no contexto educacional, interferindo, segundo a autora, na construção identitária, salientando que nenhuma relação é ingênua, ou desprovida de intencionalidade. Corroborando com o que entende Rodrigues (2008), e Saavedra (2015) que, baseados também nas ideias de Foucault, exploram as características históricas e sociais das relações de poder, evidenciando a figura do professor como aquele que auxilia nessa construção primariamente no ambiente educativo, de modo a instrumentalizar os alunos em seus enfrentamentos posteriores.

Almeida (2014) apoia a ideia de que o professor é o centro do processo e sobre ele recai a responsabilidade de promover práticas que busquem a emancipação e a construção do poder e da autoridade de modo que os jovens possam conviver socialmente, compreendendo e sabendo utilizar esses conhecimentos.

Contra-pondo-se a esta ideia, Marino Filho (2010) afirma que o poder e a autoridade constituem-se socialmente, nas relações construídas historicamente e perpetuadas por meio das relações de produção existentes, compreendendo que o desenvolvimento da autoridade

se dá primeiro no nível corporal, através do movimento e da ação, ou seja, nasce na atividade.

Em outro trabalho, Armando Marino Filho (2008) investigou dentro do processo educativo, as relações de poder e de dominação, tendo como sujeitos de pesquisa 30 alunos de uma escola pública e mais o professor regente. Utilizando a pesquisa-ação, o autor além da pesquisa, propôs ao longo de seu trabalho situações de intervenção como alternativas para a alteração das relações de dominação no interior da sala de aula, através de estratégias coletivas.

Estruturas de dominação presentes na sociedade de modo geral puderam ser observadas no micro espaço da sala de aula. Além disso, observou-se que as relações de dominação aparecem na contradição, sendo, portanto, passíveis de serem observadas e discutidas por professores e alunos. Salientou-se que estas contradições presentes nas práticas de regulamentação coletiva só apareciam quando eram consideradas as questões afetivas e emocionais, sendo que quando mecanismos de dominação eram utilizados, essas contradições não apareciam, o que denota a necessidade de construções objetivas, como “objetos, esquemas operacionais: que permitam a posse, por parte dos alunos, dos meios de efetivação autônoma do poder adquirido com o processo de regulamentação” (MARINO FILHO, 2008 n.p).

Conceber o poder como uma organização social, um produto que é historicamente construído e cristalizado no seio da sociedade e, por consequência, constituído como a matriz de referência da qual os sujeitos em suas individualidades passam a utilizar em suas relações sociais é a ideia sustentada por Marino Filho (2008):

[...] a predominância das relações de dominação interfere decisivamente; caracterizará a constituição do psiquismo e o desenvolvimento dos indivíduos: ambos ocorrem fundamentalmente por processos sócio-históricos. (MARINO FILHO, 2008, n.p.)

As relações de poder, pautadas pela dominação, caracterizam-se tanto no campo do trabalho, quanto no campo estritamente educacional, como garantia à ordem em um grupo de indivíduos, os quais acreditam ser a melhor opção. Estas relações de dominação impedem a formação de uma consciência objetiva dos sujeitos sobre si e sobre o resultado do seu trabalho, criando com isso, uma submissão ideológica, desconhecida e poderosa.

Para Marino Filho (2008), se faz necessário que os processos educacionais sejam organizados de maneira a possibilitar ao sujeito a participação ativa na constituição de sua consciência. O ensino necessita de formas mais sistematizadas, que busquem a amplitude da

formação humana, nas suas relações grupal e social, contrapondo-se ao ensino restrito e/ou meramente disciplinar.

A formação da 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 e de forma comunitária. (MARINO FILHO, 2008, n.p.)

Outro texto que, mesmo fora do recorte histórico proposto nesse levantamento, levanta questões relevantes à temática foi o de Maria Eliza Mattosinho Bernardes (2006), que pesquisou as mediações simbólicas, especialmente as construídas nos espaços educativos. Parte do princípio de que a forma, as circunstâncias, a postura, enfim tudo que envolve as relações educativas servem como instrumentos que medeiam às transformações psicológicas dos envolvidos. Tendo como objetivo central investigar de que forma se constituem as mediações simbólicas e em que medida estas contribuem para o desenvolvimento do pensamento teórico, entendendo que ao se criarem melhores possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, também se criam em sequência, condições favoráveis para a promoção de críticas sobre a realidade.

Portanto, somente indivíduos com aparato psíquico adequado, são capazes de ampliar as discussões no sentido de contribuir para a condição a que pertencem. Nesse sentido, a autora busca compreender em que momentos e circunstâncias a escola, de fato, contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente o pensamento teórico.

Fundamentada na teoria do materialismo histórico dialético, Bernardes (2006), unifica sua pesquisa em três eixos: das ações e operações, da comunicação e linguagem, e da organização do ensino. Esses eixos servem de base para a análise da prática pedagógica utilizando a linguagem e os registros escritos realizados antes e após as intervenções.

Assim como Marino Filho (2008), Bernardes (2006) também aponta para a consciência dos indivíduos sobre o trabalho que está sendo realizado, as práticas pedagógicas melhor definidas que permitam aos educandos a compreensão de seu espaço e a possibilidade de contestação do lugar que ocupam em sala de aula, apontado por eles como agentes transformadores na constituição do psiquismo humano. Atenta, ainda, para o fato de que, numa relação dialética que possa ser estabelecida no interior da sala de aula, professor e alunos se desenvolvem. Além disso, ambos autores assinalam que as condições educativas são reflexos das condições instituídas na sociedade e nesse sentido, não se pode pensar numa

mudança de paradigma e de postura acadêmica, sem que se questione e busque essa mudança no âmbito geral da sociedade, especialmente nas relações de trabalho.

Discutindo sobre o conceito de autoridade na relação docente, Márcia F. Torres Pereira (2011) fez uma análise histórica e bibliográfica acerca desta relação enfatizando o potencial formativo do trabalho docente. A pesquisadora utiliza autores como Adorno, Marcuse, Marx, Morgado, Ponce, Reale, entre outros. Salienta o caráter ideológico e positivista da constituição social, bem como alerta para o fato de que enquanto a práxis pedagógica estiver pautada numa identidade idealizada, pouco poderá se avançar em relação à autonomia e liberdade.

A autora Pereira (2011, n.p) alerta para o fato de que a própria construção social é que molda e fortalece as ideias trabalhadas na escola, e que estas ideias nascem muitas vezes da negação da relação de autoridade e contradição social em que os alunos encontram-se inseridos, o que pode contribuir para uma formação instrumentalizada, distante de uma proposta emancipadora e humana.

Diante do exposto é possível observar a abrangência, bem como as visões diversas do poder, entendendo-o como fruto das relações sociais, que se expressa nas contradições como um dos mecanismos de controle e alienação social, como cita Luiz Freire Ribeiro (2001) em seus estudos sobre a relação de poder em sala de aula segundo a ótica de Foucault:

[...] o poder busca gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Agindo desse modo, conseguir-se-ia uma maximização da capacidade produtiva e uma minimização da capacidade de revolta do homem. (RIBEIRO, 2001, n.p.)

Portanto, as relações sociais constituem a base para as apropriações que regem tanto psíquica, quanto socialmente, conforme suas vivências. Nesse processo, as relações de poder são intrínsecas, qualquer que seja o grupo social.

Segundo Marino Filho (2008), quando os indivíduos participam desigualmente dessas relações é que nasce a dominação:

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. (MARINO FILHO, 2008, n.p.)

Todas as pesquisas analisadas apontam para o fato de que, no ambiente educativo, sempre estão presentes as relações de poder, ora mais brandas, ora mais intensas. Quando compreendemos estas relações como presentes e pertencentes a estes espaços, temos também que reconhecer a necessidade de se discutir sobre estas práticas de modo a encontrar uma maneira adequada para lidar com elas, entendendo que é também no espaço educativo que o indivíduo se constrói como cidadão, a partir de suas relações objetivas e subjetivas.

SEÇÃO II - HOMEM, LINGUAGEM E PODER: UMA RELAÇÃO DIALÉTICA

2.1 O processo de humanização

Neste capítulo buscar-se-á abordar o desenvolvimento do homem do ponto de vista filológico e ontogenético, enfatizando este último aspecto e trazendo o trabalho como conceito principal nessa construção. Sendo o trabalho o centro deste processo, está na relação interpessoal o seu arcabouço, e nas lutas de classe a única forma de constituição de uma identidade emancipadora, entendendo-o como resultado do emaranhado de relações e não de maneira naturalística.

A linguagem aparece marcando qualitativamente esse desenvolvimento e servindo de eixo fundante, tanto de emancipação, quanto de alienação do homem, pois a comunicação não é neutra, e nesse sentido está a serviço do processo histórico em que está inserida. Amparados na linguagem, exigida pela comunicação no decorrer da atividade, precipitam-se no desenvolvimento do homem uma série de avanços, sendo um deles o refinamento das funções psicológicas superiores, entre as quais se situa a própria linguagem e conseqüentemente a consciência.

Na atividade comunicativa, em que se ancoram também as relações de poder, encontramos como ponto central o *signo* como agente constituinte e agregador dos *sentidos* e *significados*² das interlocuções.

Em seu desenvolvimento filogenético, a espécie humana passou por profundas transformações, até atingir as bases biológicas que reconhecemos hoje. Estas características do *Homo-sapiens* são decorrentes, portanto, de um longo período de desenvolvimento filogenético, que concedeu a nós, da espécie humana, as características garantidas pela herança genética.

² Entende-se neste trabalho, os termos signo, significados e sentido respectivamente como:

“Chamamos de signo, os estímulos -meios artificiais introduzidos pelos homens numa situação psicológica – que cumprem a função de auto estimulação [...] todo estímulo condicionado criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou dos outros – é um signo.” (VIGOTSKI, 2000, p.95)

Por significado, Leontiev (1984, p. 214) explica ser “o reflexo da realidade, independente das relações individuais que cada homem tem com ela, o homem encontra seu sistema de significados já preparado, historicamente conformado”

“[...] o sentido aparece na consciência do homem como algo que reflete diretamente, e tem implícita sua própria relação vital.” (LEONTIEV, 1984, p. 215)

Assim, a partir do homem de Cro-Magnon, isto é, do homem em sentido próprio, os indivíduos possuem todas as propriedades morfológicas indispensáveis ao desenvolvimento sócio-histórico (sic) ilimitado do homem, processo que não exige doravante modificação da natureza hereditária. Eis como se apresenta verdadeiramente o curso real do desenvolvimento do homem durante as dezenas de milênios que nos separam dos primeiros representantes do tipo Homo sapiens: por um lado, transformações extraordinárias de uma importância sem precedentes e feitas segundo ritmos cada vez mais rápidos, das condições e do modo de vida humanos; por outro lado, a estabilidade das particularidades morfológicas humanas, cuja variação não ultrapassa as simples variantes que não têm qualquer significado adaptador socialmente essencial. (LEONTIEV, 1984, p. 174) *

Evidentemente, possuímos as características básicas que nos garantem o pertencimento à espécie humana. Porém, se do ponto de vista da espécie pouco nos diferenciamos quanto às características básicas, é imensurável o salto qualitativo pelo qual o homem passou com o advento do trabalho e da linguagem, garantindo, neste processo, a cada organismo, características próprias a partir de suas interações.

O processo de humanização, a partir da hominização, que eleva o sujeito para a condição de ser social, se dá neste processo ontológico, em que o homem torna-se homem nas relações de trabalho que estabelece com o meio. Se antes, do ponto de vista filogenético a carga das características da espécie ocorria pela herança genética e natural, agora as principais diferenças entre os homens decorrem de aspectos sócio-culturais:

Esta nova forma de acumulação de experiência filogenética pôde aparecer no homem na medida em que a atividade especificamente humana tem um caráter produtivo, contrariamente à atividade animal. Esta atividade produtiva dos homens, fundamentalmente entre todas, é a atividade do trabalho. (LEONTIEV, 1984, p.176)

O trabalho aparece neste contexto a partir da necessidade, inaugurando novas formas de interação entre os indivíduos. O homem, ao utilizar os instrumentos para mediar e sanar suas necessidades encerra no produto, a força de seu trabalho materializada, transpondo a condição do homem de ser orgânico em ser social, como afirma Martins:

Este salto qualitativo, por meio do qual a vida do homem já não mais se fez garantida pela adaptação natural ao meio, tornou-se possível por um modo especial de intercâmbio com a natureza, isto é, pelo trabalho social. Por essa via, a unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem conduziram ao aperfeiçoamento anatomofisiológico do córtex cerebral, possibilitando um modo de relação entre o homem e suas condições de existência, marcado em definitivo pela mediação da consciência. (MARTINS, 2015, p. 28)

* Leontiev neste trecho refere-se aos escritos de Roguinski, M. G. Lévine: Fundamentos da Antropologia.

Através do trabalho o homem modificou seu entorno, assim como modificou estruturas internas, como as funções psíquicas. Essas mudanças foram interdependentes, uma vez que ao manipular o exterior, o homem aprimora suas capacidades cognitivas. Nesse processo o instrumento, utilizado por ele na mediação com o mundo, foi decisivo.

O instrumento aparece mediando o controle da natureza pelo homem que, ao modificá-la, também se modifica numa relação dialética, ou seja, o modo de produção em que o homem está inserido determina também seu desenvolvimento.

O trabalho mediante instrumentos coloca o homem não somente diante de objetos materiais coisificados, mas também diante de sua interação, que ele mesmo controla e reproduz; é neste processo, onde se opera o conhecimento pelo homem, conhecimento que excede as possibilidades do reflexo sensorial direto. Considerando que durante a influência direta, “sujeito-objeto”, este último descobre suas propriedades somente dentro dos limites condicionados pela composição e o grau de sutileza das sensações do sujeito, no processo de interação mediatizado pelo instrumento, o conhecimento transcende aqueles limites. (LEONTIEV, 1984, p. 33, 34)³

Leontiev (1984, p. 67) aponta a importância da atividade, ressaltando a necessidade de compreendê-la na perspectiva da totalidade, ou seja, do homem imerso no trabalho, o qual envolve um sistema, uma estrutura, suas transições e transformações internas, ou seja, seu desenvolvimento global e não como unidade que media todo o processo. Ele salienta que a atividade consiste numa unidade molecular e não aditiva nas relações humanas, ou seja, tem início quando os processos vitais adquirem caráter objetivo.

A psicologia do homem está vinculada com a atividade dos indivíduos concretos, que decorre em condições de uma coletividade aberta, entre os homens que o rodeiam, juntamente com eles e em interação com eles, ou a sós com o mundo objetivo circundante [...], no entanto, sejam quais forem as condições e formas em que transcorre a atividade do homem, qualquer que seja a estrutura que tome, não se a pode considerar como indissociada das relações sociais da vida da sociedade. [...] A margem de tais relações essa atividade não existe em absoluto. (LEONTIEV, 1984, p. 67)⁴

³ El trabajo mediante instrumentos coloca al hombre no sólo ante objetos materiales coisificados, sino también ante su interacción, que él mismo controla y reproduce; es en este proceso donde se opera su conocimiento por el hombre, conocimiento que excede las posibilidades del reflejo sensorial directo. En tanto que durante la influencia directa "sujeto-objeto" este último descubre sus propiedades sólo dentro de límites condicionados por la composición y el grado de sutileza de las sensaciones del sujeto, en el proceso de interacción mediatizado por el instrumento, el conocimiento transcende esos límites. (LEONTIEV, 1984, p. 33, 34)

⁴ La psicología del hombre está vinculada con la actividad de los individuos concretos, que transcurre en condiciones de una colectividad abierta, entre los hombres que los rodean, juntamente con ellos y en interacción con ellos, o a solas con el mundo objetivo circundante [...] sin embargo, sean cuales fueran las condiciones y formas en que transcurre la actividad del hombre, cualquiera que sea la estructura que tome, no se la puede considerar como desgajada de las relaciones sociales de la vida de la sociedad. [...] Al margen de tales relaciones esa actividad no existe en absoluto. (LEONTIEV, 1984, p. 67)

É na intencionalidade que a atividade encontra seu caráter de desenvolvimento do psiquismo humano, pois, gradativamente, o sujeito adentra em atividades cada vez mais complexas, as quais exigem respostas talhadas e refinadas para o objetivo. Nesse sentido, o desenvolvimento permanece imbricado com a categoria da atividade. Portanto, nesse processo, o homem encontra novas oportunidades de desenvolvimento, modificando-se a si mesmo, bem como transformando seu entorno.

Na natureza objetiva se constrói a natureza subjetiva humana, na necessidade, “como aquela que orienta e regula a atividade concreta” (LEONTIEV, 1984, p. 70). No trabalho, na atividade, na inter-relação social, o homem se constrói. Não de maneira natural como muitas vezes somos levados a crer, mas em decorrência de mecanismos de manipulação social.

O desenvolvimento do psiquismo humano pode-se dizer que se encontra articulado ao desenvolvimento social do homem. Os desafios transformaram o aparato psíquico, enquanto que ao refinar as características psíquicas o homem ampliou sua capacidade de realizar. A psicologia histórico-cultural, tendo como teórico central Lev Semyonovich Vygotski, considerou os aspectos sociais como centrais nesse desenvolvimento.

Martins (2015, p. 29-30) esclarece em relação aos estudos do psiquismo que atividade e consciência são categorias centrais na psicologia histórico-cultural, e que nesse sentido caracterizam “o psiquismo humano como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência e esta, por sua vez, a regula”, salientando mais uma vez o caráter dialético, social e prático do desenvolvimento humano.

A psicologia histórico-cultural buscou superar a dicotomia e a pretensa superioridade dos aspectos biológicos internos sobre os fatores externos e o meio social, no desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Leontiev faz uma crítica a Setchenov, o qual aponta uma psicologia antinatural, enfatizando os fenômenos internos, ou até mesmo desconsiderando o papel central da atividade nesse processo. Esta discussão também é válida no campo da educação, quando se busca explicações internas ao desenvolvimento do sujeito, desconsiderando as inúmeras interferências dos fenômenos que ocorrem externamente.

A atividade, portanto, ganha um papel central no desenvolvimento, visto que serve de arcabouço para ele e, numa transição, transforma a prática, o exterior, em atividade interna. Esse processo chamado de internalização, segundo Leontiev é:

[...] a transição da qual resulta que processos externos por sua forma, com objetos também externos, materiais se transformem em processos que transcorrem no plano mental, no plano da consciência: são submetidos a uma transformação específica, dizem, se generalizam, verbalizam, reduzem e o principal é que se tornam capazes de continuar um desenvolvimento que transcenda as possibilidades da atividade exterior. (LEONTIEV, 1984, p. 76)

Tendo como mediador o instrumento, tanto material quanto simbólico, as experiências saem do plano prático e passam ao plano da atividade interna, do pensamento. Somente essa transição torna possível ao homem relacionar, armazenar e manipular o conhecimento prático, agora de maneira interna, consciente. Por meio da internalização, é possível ao sujeito carregar sua cultura, suas vivências, seu trabalho, ou seja, internalizar sua prática e se construir historicamente como sujeito.

É importante pensarmos, portanto, que o homem se faz homem tal como é, a partir da realidade e das experiências a que está submetido.

Em suma, a teoria histórico-cultural, em consonância com o aporte filosófico materialista dialético, postula o psiquismo humano como unidade material e ideal construída e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes. Graças a essa unidade, o psiquismo firma-se como *imagem subjetiva do real* (MARTINS, 2015, p. 28).

O mundo real objetivo transformado em subjetivo, consolida nas vivências, a constituição psíquica, denotando seu absoluto caráter social, histórico e cultural, do qual o homem não tem como desvencilhar-se, e perante o qual, qualquer explicação que desconsidere estes fenômenos não se sustenta. Nesse processo, desenvolvem-se as funções psicológicas superiores especificamente humanas, aspecto a ser aprofundado na próxima sub-seção.

2.2 Desenvolvimento do psiquismo: as funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas são o arcabouço de todo o desenvolvimento psíquico do indivíduo, sendo que, sem desenvolvê-las e aprimorá-las, a aprendizagem, por meio das relações sociais, não ocorreria. No entanto, observamos que a discussão referente as funções psicológicas, elementares e superiores, ainda carece de profunda compreensão, não sendo objeto de análise consistente nas instituições de formação de professores.

Ao mesmo tempo em que o desenvolvimento das funções psicológicas é a base para o desenvolvimento psíquico, a relação de ensino-aprendizagem é fundamental para o

incremento dessas funções. Todo o processo de ensino e de aprendizagem perpassa e depende das funções psicológicas superiores, que servem de base, tanto para as aprendizagens, quanto para o aprimoramento dos métodos de ensino. Desconhecer tais mecanismos é como entrar num labirinto tateando as possíveis saídas, sem ter a menor ideia de onde elas estão.

As concepções naturalísticas que sustentam a importância primeira da base biológica sugerem que todos os indivíduos nascem, *a priori*, com determinadas capacidades em suas funções psíquicas e as desenvolvem naturalmente. Esta ideia não mais atende à compreensão que buscamos acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Amparados na teoria da Psicologia Histórico Cultural, os estudos abordam e sustentam o desenvolvimento ontológico dos sujeitos, sem negar a importância do amparo biológico, considerando nas relações sociais o nascedouro de todas essas funções. Essa concepção:

Elimina a ideia de que as funções psicológicas são dadas desde o nascimento e não sofrem alterações qualitativas e que são comuns a todos os homens, independente do período histórico ou da sociedade em que vivem. Ao contrário, [...] demonstra o quanto a diversidade qualitativa das funções está intrinsecamente ligada à característica de sobrevivência, de organização e das relações que cada tipo humano estabelece com os outros homens e com a natureza. (TULESKI, 2000, p. 12)

Desse modo, entende-se que, desenvolvidas subjetivamente, a partir de inúmeras interações, é na necessidade, na interação, que as funções psicológicas se organizam, tendo, portanto, como base, o grupo social para se desenvolverem. O indivíduo explora o mundo utilizando receptores dos diversos estímulos, ou seja, seus órgãos dos sentidos, que se caracterizam como as janelas pelas quais o sujeito se encontra com o mundo, recebem e interagem com os estímulos.

Com base nos escritos de Leontiev (2004), compreende-se que o desenvolvimento filogenético, que nos caracteriza enquanto espécie humana foi muito importante para nossa constituição biológica, no entanto, no desenvolvimento ontogênico, o processo sócio-histórico no qual o homem se constitui é determinante.

O homem ao nascer certamente pertence à espécie humana, no entanto, isso não lhe garante a plena aquisição das faculdades próprias do ser humano, uma vez que, por meio de um processo social e mediado pelo outro, precisa apoderar-se do sentido dos instrumentos socialmente elaborados, ascendendo do processo de hominização, para o processo de humanização, ou seja, tudo o que a caracteriza como humano no seu sentido mais completo só se desenvolve a partir da sua inserção social, podendo-se dizer que o desenvolvimento do psiquismo é um processo social, embora apoiado numa base biológica.

Mesmo nas esferas das suas funções sensoriais (todavia tão elementares, poder-se-ia crer) produz-se uma constante reorganização que dá origem a faculdades sensoriais absolutamente novas, por assim dizer, próprias exclusivamente do homem. (LEONTIEV, 2004, p. 255)

Nenhuma função psicológica funciona isoladamente, é na interfuncionalidade que elas se manifestam. Nesse processo, quanto mais desenvolvidas as funções psicológicas superiores, maiores as possibilidades de leitura de mundo e inter-relação social, entretanto a representação simbólica de poder que se relaciona com a função afetiva pode tanto empoderar quanto fragilizar a atuação do sujeito no cotidiano.

As funções psicológicas se desdobram e se complementam em inúmeras funções que permitem ao homem ascender à sua humanização. No entanto, neste estudo, tomar-se-ão como base os pares descritos por Luria (1979), que, propostos por sua característica de complementariedade e unidade, se organizam em: sensação e percepção, atenção e memória, linguagem e pensamento, além do afeto por sua condição de indissociabilidade do funcionamento humano.

2.2.1 Sensação e percepção

Sensação e percepção aparecem no início da vida, como base determinante para o desenvolvimento psíquico. Agindo como unidade ao longo da constituição social e do seu refinamento, participam das aprendizagens posteriores e de todo o desenvolvimento do sujeito.

Na relação entre sujeito e objeto reside, portanto, o aspecto fundante da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva e para tanto, a captação sensorial do mundo desponta como requisito primário. Não obstante a interpenetração existente entre a sensação e a percepção, haja vista a unidade funcional que entre elas se estabelece, ambas não se identificam, dotando-se de propriedades que lhes são próprias e diferenciais. (MARTINS, 2015, p. 122)

O desenvolvimento de qualquer função psicológica não é estático, passivo e fechado em seu processo singular. Sabe-se hoje que o desenvolvimento dessas funções deve ser provocado, trabalhado, de modo que, através das interfuncionalidades, o psiquismo possa se desenvolver gradativa e qualitativamente.

Estas funções se desenvolvem primeiramente a partir das necessidades biológicas, que servem de importantes estímulos para este processo. Posteriormente as atividades práticas dos sujeitos constituem o arcabouço para este desenvolvimento.

A atividade psíquica desenvolvida e aprimorada subjetivamente é fruto das relações objetivas que se organizam a partir da necessidade.

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. (MARINO FILHO, 2008, n.p)

Para compreendermos os processos cognitivos devemos considerar dois canais: psicológico e fisiológico. Algumas teorias tentaram explicar o processo da sensação a partir de uma compreensão de receptividade passiva dos estímulos pelos receptores sensoriais, atribuindo o sucesso dessa recepção apenas à qualidade biológica dos órgãos dos sentidos e das vias nervosas condutoras. Essa ideia desconsiderava que o desenvolvimento só ocorre se houver interação social, e, sobretudo, de maneira contínua e progressiva, sendo as funções, interdependentes em seus processos. Esta ideia receptivista defendia que o corpo receberia estas sensações, pelos órgãos sensoriais, isentas de sentido para, chegando ao cérebro ganharem significado e intensidade, transformando-se em fenômeno subjetivo servindo de substrato para o desenvolvimento das demais funções.

O avanço da ciência trouxe a compreensão de que esta função elementar se caracteriza de maneira muito mais complexa e interconectada do que se supunha. Especialmente com o conhecimento da interação dos órgãos dos sentidos e da interfuncionalidade cerebral.

[...] apercebeu-se que, servindo os processos de adaptação do organismo ao meio, os órgãos dos sentidos apenas podiam realizar as suas funções com a condição de que refletissem fielmente as propriedades objetivas do meio. Assim, o princípio da “energia específica dos órgãos dos sentidos”, transformava-se pouco a pouco no princípio dos “órgãos das energias específicas”, segundo qual e inversamente as propriedades dos órgãos dos sentidos dependem de particularidades específicas das energias das fontes exteriores que agem sobre o organismo. (LEONTIEV, 2004, p. 220)

Sendo assim fica clara a importância do ambiente externo às representações internas captadas pelos órgãos dos sentidos, caracterizando, portanto, a unidade sensação e percepção como uma realidade material, já que são processos motores que se efetivam através da interação com o próprio objeto.

A sensação, de maneira mais elementar, é responsável pela captação isolada e descolada do objeto em sua totalidade e funcionalidade. Martins (2015) explica que, por meio dos analisadores, na qualidade de substratos fisiológicos e primários, os estímulos

(olfativos, táteis, óticos, acústicos e gustativos), são captados pelos órgãos dos sentidos, e encaminhados aos centros nervosos, onde resultam em diferentes tipos de percepções.

Segundo Leontiev (2004) os estímulos, captados primariamente provenientes do meio a que os sujeitos estão imersos, são processados pelos órgãos dos sentidos e divididos em três grupos, classificados a partir da posição que se origina aquele estímulo: sensações interoceptivas, propioceptivas e exteroceptivas. As sensações interoceptivas caracterizam-se, entre outros aspectos, pela estreita relação com os estados emocionais, estando entre as formas menos conscientes e mais difusas de sensação. Além do que “[...] têm seus receptores nos seus tecidos e órgãos internos, fazendo chegar às zonas corticais de elaboração as excitações provenientes das paredes dos intestinos, estômago” (MARTINS, 2015, p. 122), entre outros órgãos internos.

Luria (1979) explica que as sensações propioceptivas regulam a orientação espacial e a posição do corpo no espaço, como por exemplo, os nervos vestibulares do ouvido, que regulam a sensação de equilíbrio ou estática do corpo.

Estas fazem chegar ao homem a informação procedente do mundo exterior e são o principal grupo de sensações que colocam o homem em contato com o meio exterior. E justamente entre esse grupo que se situa o olfato, o paladar, o tato, a visão e a audição. (LURIA, 1979, p. 12)

E por fim as sensações exteroceptivas, que podem ser reconhecidas como as portas do homem ao mundo externo, encontrando como canais principais os órgãos dos sentidos.

No ambiente escolar, por exemplo, podemos observar que o movimento, a escuta ou o direcionamento de um olhar se constituem em função das relações que circulam nesse espaço, e são marcadas pela cultura e pelos estímulos recebidos, ou seja, o que está posto é a realidade com suas mais diversas manifestações, proibições e possibilidades. O modo de um sujeito relacionar-se com seu corpo e seus limites está ligado à cultura presente, tanto a que ele trás consigo, quanto as mais variadas formas que encontra nas outras pessoas que circulam em seu contexto. Desse modo a mediação tanto reflete as relações presentes, como, na vivência, possibilita novas relações.

A mediação não é uma qualidade de determinado instrumento, objeto ou outro indivíduo, e sim, [é uma qualidade] que esses instrumentos, objetos e outros indivíduos adquirem em determinado conjunto de relações [...]. Os instrumentos aparecem aos sujeitos como possibilidade, como meio para um determinado fim em função de uma determinada situação. (MARINO FILHO, 2008, n.p)

As sensações nem sempre estão ligadas diretamente ao fenômeno que as produziu e sim, por vezes funcionam como um sinal de alerta, por exemplo, um cheiro peculiar que trás

uma lembrança associada. Conforme Leontiev (2004), o aporte de Pavlov com a concepção reflexiológica da sensação trouxe uma importante contribuição para este estudo, pois ponderou sobre as peculiaridades da sensação, analisando, entre outros aspectos, as diferenças entre o estímulo direto ao organismo - ligações diretas -, daqueles cuja finalidade seria a de orientar a sensação, de sinalizar.

Assim, numa etapa de evolução biológica, pode-se dizer que os processos de interação que realizam a vida se desdobram: a influência das propriedades do meio que determinam diretamente a existência do organismo provoca reações que constituem os processos vitais fundamentais, as funções vitais fundamentais, por outro lado, em resposta à ação das propriedades neutras, desenvolvem-se processos que mediatizam apenas exteriormente a possibilidade de realização destas funções fundamentais do organismo: os processos do comportamento. (LEONTIEV, 2004, p. 227)

Os estímulos sinalizadores funcionam como mediadores entre o sujeito e a natureza final do estímulo, por exemplo, salivar apenas sentindo o cheiro de uma comida, não necessariamente tendo que prová-la para que a resposta da salivação aconteça.

A função de sinalização surge nesse sentido, como um excitador que relaciona condicionalmente a sensação com outros disparadores, agentes ou situações, e não ligado diretamente à natureza da sensação. O reflexo não está ligado diretamente ao estímulo externo e sim a qualidade que esse estímulo representa, comprovando mais uma vez a determinação do meio para o desenvolvimento do psiquismo. Por exemplo, no ambiente educativo, quando um aluno é submetido a uma situação de grande estresse, poderá futuramente utilizar dessa sensação como sinalizadora de que algo não é positivo e, portanto, não vincular-se ao conhecimento proposto naquela situação.

Diante da postura rígida de um professor, inúmeras e diversas são as sensações vivenciadas por seus educandos. A resposta (medo, raiva, insegurança ou encorajamento) que o organismo dá àquele estímulo está ligada aos significados dados por ele ao longo de sua existência e pelas relações que o grupo está estabelecendo com aquele professor no momento.

Damos sentido ao estímulo, a partir da sua elaboração pelos centros nervosos e da relação que o organismo estabelece àquelas características. As vivências dão suporte ao processamento e ao sentido das sensações.

Os dados sensoriais iniciais, ao serem incluídos em novas conexões, transformam a percepção, tornando-a mais profunda. Esse movimento não se apresenta de forma linear, sequencial [...]. Após cada afastamento, ele retorna novamente ao sensorial e por meio de constantes voltas chega no conhecimento de forma progressiva, sedimentando o sensorial na percepção da realidade que se descobre no processo de cognição abstrata. (UMBELINO e CISNE, 2017, n.p)

Como descreve Vigotski (1995), a percepção vem revestida de sentido e significado, distingue-se da sensação, configurando-se como uma função de elaboração mais refinada e diferenciada, porém não menos importante, visto que uma não se organiza sem a outra.

A sensação recebe os estímulos isoladamente, em suas minúcias, sendo capaz de determinar os detalhes de cada situação a que os órgãos dos sentidos são submetidos. Posteriormente estes são encaminhados aos centros nervosos dando sentido àquele estímulo, em função da condição em que o mesmo foi captado. O indivíduo a partir desse momento passa organizar associações, permitindo ao organismo tomar consciência da experiência vivenciada e atribuir-lhes significado.

Assim como a sensação, a percepção é uma função vinculada à constituição da consciência. Ao passo que a primeira reflete aspectos parciais dos objetos e fenômenos, a segunda reflete o conjunto de suas propriedades, possibilitando a construção de uma imagem unificada deles. (MARTINS, 2015, p. 130)

As percepções dão sentido às sensações a partir da relação com a materialidade, ou seja, das relações entre o estímulo recebido do meio social (sensação captada) e o significado atribuído pela percepção. Somente com base neste princípio é que a sensação se caracteriza como componente psíquico.

Ao considerar que as sensações nos permitem conhecer as propriedades das coisas, estamos de certa forma admitindo que esse conhecimento não ocorre de modo passivo na medida em que existe um papel ativo por parte do sujeito, em razão do processo de interação entre o homem e a coisa. Por meio dessa atividade prática entre o mundo objetivo e o homem emergem novas e infinitas possibilidades de interação, uma vez que pode haver inúmeras conexões com outros objetos e suas propriedades, em um constante movimento interacional entre a realidade, as sensações e as percepções humanas. (UMBELINO E CISNE, 2017, n.p)

Uma das diferenças importantes entre sensação e percepção é que na primeira os estímulos não são analisados e na segunda a partir da análise são comparados, levando em conta o todo, em detrimento dos detalhes específicos.

Somente como resultado dessa unificação é que transformamos sensações isoladas numa percepção integral, passamos do reflexo de indícios isolados ao reflexo de objetos ou *situações inteiras*. (LURIA, 1979, p. 38)

Os processos de *unificação* e de *identificação*, como explica Luria, são sistematicamente requisitados na percepção. A *unificação* consiste na comparação dos estímulos recebidos com as hipóteses levantadas pelo cérebro em relação ao objeto analisado (com base nas experiências vivenciadas), se nesse processo as hipóteses forem comprovadas pelo sistema nervoso, ocorre então a *identificação*, e o processo está

concluído. No entanto, se esta identificação não ocorrer, o cérebro continuará o processo de análise até a inserção daquele estímulo em alguma categoria.

Luria (1979) aponta que os aspectos motores estão implicados no processo da percepção, pois são os órgãos dos sentidos (olhos, ouvidos, narinas, pele, boca) que recebem, refinam e discriminam os elementos isolados da sensação. “Por isso é mais correto considerar o processo de percepção como atividade receptora do sujeito” (LURIA, 1979, p. 40), relacionando constantemente os processos da percepção com as situações já experienciadas pelo psiquismo.

A complexa estrutura da percepção que entre outras funções, classifica, separa e organiza os estímulos em categorias, salienta a atividade receptora do sujeito, aproximando-se do pensamento direto, pois entrega a ele subsídios para organizar os conceitos que irão compor seu rol de palavras e significados, como enfatiza Luria (1979, p. 41).

Analisando as características específicas da percepção, ressaltamos o caráter *ativo e imediato*, uma vez que a percepção forma-se através do contato imediato, mediado pelas experiências anteriores dos sujeitos. A percepção categoriza os objetos na sua individualidade, em função de suas características, mas também possui uma capacidade de generalização, visto que, em função dos reiterados contatos com o meio, aprofunda essa descrição, ganhando um caráter *material e genérico*. Além disso, apresenta-se complexa e refinada a ponto de classificar os estímulos em categorias, utilizando a propriedade da *constância e da correção*, sendo capaz de reconhecer o mesmo objeto numa outra situação, ou disposição física.

A percepção se mobiliza a partir da necessidade, diante de uma tarefa a ser realizada na interação com o meio. Nesse sentido, ela é capaz de direcionar a atenção para as peculiaridades que lhe são exigidas na atividade caracterizando-se como *móvel e dirigível*.

Quando nos apropriamos de um conceito, estamos para além de descrevê-lo, “fixando” as características da imagem na palavra que o representa. Ao evocarmos o conceito, trazemos à consciência todas as características que a percepção atribuiu ao objeto, considerando nesse processo todas as condições circunstanciais envolvidas.

Situam-se entre estas a experiência anterior do sujeito e a amplitude de profundidade das suas concepções, a tarefa a que ele se propõe ao analisar determinado objeto, o caráter ativo, coerente e crítico da sua atividade receptora, a manutenção dos movimentos ativos que integram a atividade receptora, a capacidade de reprimir a tempo as hipóteses do significado do objeto perceptível se estas não corresponderem a informação afluyente. (LURIA, 1979, p. 43)

Com vistas ao aspecto ontogenético, podemos afirmar que o advento da linguagem para o ser humano caracterizou-se como um avanço incomparável para o desenvolvimento do psiquismo, pois a capacidade de captar a imagem e atribuir-lhe uma palavra que a descreva, caracteriza a aproximação dos componentes motores com a linguagem. Portanto, podemos dizer que ao atribuir ao estímulo uma palavra correspondente tornando possível atribuir-lhe significado - aproximam-se segundo Martins (2015, p.133) percepção, linguagem e pensamento.

A essência desse desenvolvimento consiste não tanto no enriquecimento quantitativo quanto na profunda *reorganização qualitativa* cujo resultado é a substituição das formas elementares imediatas por uma complexa atividade perceptiva, constituída tanto pela atividade prática de conhecimento do objeto quanto pela análise das particularidades essenciais deste, análise essa que é feita com a participação imediata do discurso. (LURIA, 1979, p. 75)

Após a criança adentrar no universo da palavra, ela dá um salto em desenvolvimento uma vez que consegue, através das estruturas desenvolvidas, não mais apenas analisar o mundo em fatos, condições ou objetos isolados e sim num contexto mais amplo que considera o todo. Com a unificação das características isoladas é possível à criança o desenvolvimento de um sistema interno representativo do mundo que a cerca, transformando o instrumento em signo, elaborando as percepções internamente e não mais dependendo apenas do estímulo imediato que recebia.

O processo de percepção não é uma sequência de fatos e conquistas, e sim um processo interfuncional onde uma função apoia e sustenta as demais, permitindo que se afastem de sua forma primitiva e ascendam às funções mais refinadas, complexas e especializadas.

A fala tem um papel central nessa transição, visto que, ao desenvolver-se, permite ao sujeito conceituar o mundo ao redor, reunindo na palavra, de forma consciente, todo o sentido histórico e funcional que a constitui.

A percepção, portanto, não vem acompanhada da palavra. Se assim o fosse, seria como se a palavra estivesse formada *a priori* na consciência. O que ocorre é que são os dados sensoriais que nos proporcionam inicialmente a imagem do objeto como primeiro sistema de sinais e, posteriormente, a palavra, como segundo sistema de sinais, entra em ação recíproca com esses dados, gerando o conceito. (UMBELINO e CISNE, 2017, n.p.)

Instabilidade e variabilidade são características da imaturidade fisiológica da percepção infantil, que se caracteriza pela incapacidade de a percepção captar a complexidade dos aspectos que compõem um objeto, ficando restrita e dependente apenas

das impressões visuais. Essa propriedade desencadeia equívocos perceptivos quando da análise de uma imagem, como por exemplo, ao observar um objeto este pode, do ponto de vista infantil, parecer maior ou menor, dependendo da distância que está do observador. Paulatinamente as funções vão se complexificando e, interfuncionalmente, tornam possível para o sistema neurológico “corrigir” as imprecisões.

[...] a constância da percepção não é dada desde a origem desse processo, mas é construída ao longo do seu desenvolvimento. Esse desenvolvimento, por sua vez, não resulta de modificações anatomofuncionais na composição de suas propriedades a partir de determinantes biológicos, e sim da integração, cada vez mais sólida, com outras funções. (MARTINS, 2015, p. 137)

Somente a partir do mundo social, da mediação e das experiências que o sujeito possui, é que a percepção toma sua forma mais complexa. Neste estágio de refinamento, percepção e significação ocorrem simultaneamente uma vez que o sujeito já possui um rol de saberes a respeito do ambiente, o que lhe permite levantar hipóteses seguras a respeito do estímulo, sem que, necessariamente o sujeito precise entrar em contato direto com o estímulo sensorial. Por exemplo, quando olhamos um sorvete já lhe atribuímos a característica de ser gelado, em função das experiências anteriormente vivenciadas.

A linguagem, portanto, possibilitou o incremento da percepção, uma vez que pôde encerrar num conceito, tanto o sentido global do objeto, quanto agregar a ele diversas características específicas que servirão para que a percepção faça correlações e processe simultaneamente e com mais refinamento, outros estímulos.

Para além de funções fisiológicas sobrepostas umas às outras, sensação/percepção enquanto uma unidade constitui-se e desenvolve-se de forma histórica e cultural, estando sujeitas a interferências multifatoriais para seu desenvolvimento, contribuindo nesse processo interfuncional para a ampliação da consciência.

2.2.2 Atenção e memória

Diante dos inúmeros estímulos que o homem recebe a cada momento, seria impensado não existir alguma forma de seletividade para viver socialmente e atender às suas necessidades, pois sem ela, não seria possível focar numa atividade. É à função psíquica atenção que recai tal papel.

Compreendendo a atenção como uma atividade extremamente importante para o desenvolvimento psíquico do sujeito, mais uma vez observamos duas vertentes teóricas que

se debruçaram nesta questão: uma de base biologizante e genética (determinismo biológico), busca apenas descrever os processos biológicos descolando-os da atividade cotidiana do sujeito. A outra teoria, defendida a partir dos estudos de Vigotski, Luria, Leontiev, entre outros teóricos, compreende a referida função na interação, como fruto das relações sociais, culturais e afetivas que envolvem o indivíduo.

A atenção é uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente, compreendendo, pois, a seleção de dados estímulos, a inibição de seus concorrentes e a retenção da imagem selecionada na consciência. Essa função, ao elevar o nível da atividade sensorial, cognitiva e motora [...], abre as possibilidades para o comportamento orientado por fins específicos. [...], orienta programas específicos de ação ao destacar racionalmente dadas propriedades percebidas e abstrair outras. (MARTINS, 2015, p.141)

A atenção caracteriza-se com um intrincado processo, adquirindo tal complexidade a partir de seu desenvolvimento que só ocorre frente às necessidades sociais do homem. Foram as exigências cotidianas que, em suas raízes sociais, em função do trabalho, possibilitaram à atenção ultrapassar sua estrutura natural e ascender a um estágio de complexidade superior.

A seletividade dos estímulos pelo sistema nervoso é de importância vital, uma vez que, somente inibindo alguns estímulos em detrimento de outros é possível ao homem atender suas necessidades com vistas ao objetivo central da tarefa. A atenção contribui para que a percepção torne-se consciente.

Em todos os tipos de atividade consciente deve ocorrer um processo de seleção dos processos básicos, dominantes, que constituem o objeto da atenção do homem, bem como a existência de um "fundo" formado pelos processos cujo acesso está retido na consciência; em qualquer momento, caso surja a tarefa correspondente, tais processos podem passar ao centro da atenção do homem e tornar-se dominantes. (LURIA, 1979, p. 02)

Nesse sentido pode-se dizer que a organização da atenção atende a natureza da mediação social, a sua estrutura e o objetivo que a atividade em evidência requer do sujeito. No processo atencional existem particularidades importantes (LURIA, 1979 pág. 02) como: *volume da atenção*, *estabilidade* e *oscilação*. A atenção, portanto, não é um fenômeno linear e isolado, mas está em construção e reorganização constante, em função do estímulo que a desencadeia. O *volume da atenção* caracteriza-se pelo número dos estímulos e dos sinais recebidos, considerando como *estabilidade* a duração em que podem permanecer dominantes no processo. A *oscilação* caracteriza-se pelo caráter cíclico do processo de atenção, ora dominante, ora não, em cada evento.

Segundo Vigotski (1995, p. 225) “[...] a atenção não existe em estado puro.”⁵ , constitui-se como um processo dinâmico, que diante das exigências do meio, alterna a dominância entre os aspectos centrais e os aspectos secundários na atividade, assim como a duração que se destina a cada um deles e o número de estímulos recebidos, ou seja, o que constrói e define os limites da atenção são principalmente os fatores externos. Nesse sentido, no ambiente educativo, é necessário considerar que esses fatores são fundamentais para o trabalho pedagógico na direção da manutenção da atenção, especialmente no que diz respeito à importância dos conteúdos trabalhados.

Se os processos puramente orgânicos asseguram reações atencionais primitivas, elementares, e, nesse sentido, estas representam estratégias de adaptação do organismo ao meio, a vida em sociedade exigiu reações atencionais dirigidas, voluntárias, tornando-as “instrumentos” imprescindíveis à construção da cultura e, conseqüentemente, do próprio ser humano. Do ponto de vista filogenético, o desenvolvimento da atenção é causa e efeito do trabalho. (MARTINS, 2015, p.142)

A atenção, portanto, está sempre vinculada à necessidade do homem, às exigências do meio, sendo que, “[...] o motivo pode permanecer inconsciente, [...] o objetivo e o objeto da atividade são sempre conscientizados.” (LURIA, 1979 p. 05). Nesse sentido o autor ainda alerta que se deve distinguir o objetivo da ação, dos meios e das operações pelos quais ele é realizado. Isso talvez ilustre a condição do aluno que, diante de um desafio na escola, embora se proponha a realizá-lo, não consegue, visto que a atenção e a consciência estão sujeitas aos aspectos subjetivos, atribuindo aos núcleos de interesse a relação com o sentido culturalmente atribuído àquela situação.

A ampliação dos processos psíquicos está invariavelmente relacionada à influência dos fatores exógenos, que se caracterizam por dimensões perceptuais, atencionais que são exteriores. No entanto há de se considerar as relações estreitas e intrincadas entre esses fatores externos, que são sociais e os aspectos internos do indivíduo, - fatores biológicos -, aspectos afetivos, interesses, entre outros, caracterizados como fatores endógenos.

O desenvolvimento psíquico está sempre em movimento num sentido de refinamento, complexidade e independência entre as funções. Cada função psicológica não consegue desenvolver-se de maneira completa sem que as outras estejam presentes, como a relação interdependente entre sensação e percepção. Esse movimento psicodinâmico considera sobremaneira a necessidade requerida na operação, como já afirmado, o motivo que está direcionando a atenção.

⁵ “[...] la atención no existe en estado puro.” (VIGOTSKI, 1995, p. 225)

A tarefa geral, que orienta a atividade do homem, distingue como objeto da atenção o sistema de sinais ou relações que fazem parte da atividade provocada do homem, suscitada por tal tarefa. O objetivo concreto a que o homem que resolve a tarefa visa converte em centro da atenção os sinais ou ações relativos a ela. O processo de automatização da atividade leva a que certas ações, que chamavam a atenção, se convertam em operações automáticas e a atenção do homem comece a deslocar-se para os objetivos finais, deixando de ser atraída por operações costumeiras bem consolidadas. (LURIA, 1979 p. 05- 06)

A automatização, portanto, constituindo-se como um mecanismo que já não exige tanta atenção, permite ao sujeito orientar sua ação e deslocar a atenção aos aspectos que necessitam ser “compreendidos”, em detrimento dos aspectos que já fazem parte dos conceitos consolidados. Enquanto o sujeito não alcança seu objetivo sua tensão atencional é concentrada, mantendo o foco a fim de conseguir concluir a atividade, e quando alcança o sucesso perde a tensão atribuída àquele objetivo, ou seja, “[...] a atenção encontra-se em dependência direta do êxito ou do insucesso da atividade.” (LURIA, 1979, p. 06).

Diante disso, conclui-se que uma criança ou adolescente que costumeiramente apresenta dificuldade nas atividades escolares, poderá ter gradativamente mais dificuldade em vincular a atenção ao objeto de estudo, pois não consegue ascender a uma compreensão dos conteúdos mais complexos, visto que ainda se mantém presa à necessidade de compreensão dos mais elementares.

Os indivíduos, sujeitos aos estímulos exógenos, ampliam sua capacidade de atenção, apresentando inicialmente uma atenção involuntária que se encontra *a mercê* do aparato sensorial, respondendo a ele em função de estímulos consistentes, sendo que este tipo de atenção ocorre tanto entre os homens quanto entre os animais. Logo nos primeiros meses de vida a criança já inicia sua interação com o meio, momento esse que, em mediação com os adultos inicia os primeiros ensaios para a atenção direcionada, ou seja, a atenção voluntária.

No entanto, vemos que o desenvolvimento da atenção da criança, desde os primeiros dias de sua vida, se encontra em um meio complexo, formado por estímulos de um duplo gênero. Por um lado os objetivos e os fenômenos atraem a atenção da criança em virtude de suas próprias propriedades intrínsecas; os correspondentes estímulos catalizadores, quer dizer, as palavras orientam a atenção da criança. Desde o princípio, a atenção da criança está orientada. Primeiro a dirigem aos adultos, mas a medida que a criança vai dominando a linguagem, começa dominar a mesma propriedade de dirigir sua atenção com respeito aos demais e depois em relação a consigo mesmo. (VYGOTSKI, 1995, p. 232)⁶

⁶ Vemos, por lo tanto, que el desarrollo de la atención del niño, desde los primeros días de su vida, se encuentra en un medio complejo formado por estímulos de un doble género. Por un lado, los objetos y los fenómenos atraen la atención del niño en virtud de sus propiedades intrínsecas; por otro, los correspondientes estímulos-catalizadores, es decir, las palabras orientan la atención del niño. Desde el principio, la atención del niño está orientada. Primero la dirigen los adultos, pero a medida el niño va dominando el lenguaje, empieza a dominar la misma propiedad de dirigir su atención con respecto a los demás y después en relación consigo mismo. (VYGOTSKI, 1995, p. 232)

Ressaltamos mais uma vez a importância balizadora da linguagem para o desenvolvimento da atenção, pois é ela que permite que a criança opere, com maior autonomia sobre seu ambiente. A linguagem possibilita aos indivíduos a organização das vivências em conceitos, construindo um aparato de signos internos que representam a realidade concreta, não mais necessitando dela (realidade) para atender a tarefa vigente, permitindo ao sujeito interagir com os instrumentos de maneira consciente. Quanto mais a criança ampliar seu sistema de signos, melhor desenvolverá sua linguagem, que por sua vez incrementará a consciência, elaborando constantes reestruturações, pois, “o desenvolvimento se realiza não a partir da atenção em si mesma, mas *do lugar* que a atenção passa a ocupar em relação ao pensamento, à memória, aos afetos, etc.” (MARTINS, 2015, p.154)

Quando a criança passa a controlar a capacidade de dirigir sua atenção passa a ter maior domínio sobre as atividades realizadas. A atenção por sua vez, só é dirigida intencionalmente àquilo que o sujeito entende ser importante a partir de suas necessidades e vivências. Nesse processo de desenvolvimento psíquico, como o sujeito se reconhece no espaço social em que vive, passa a balizar, de certa maneira, suas ações. Para que isso ocorra é fundamental que o sujeito se reconheça, bem como reconheça seu espaço, sendo isso possível somente por meio da memória.

A capacidade de atribuímos um lugar a nós e às pessoas, aos objetos, as vivências que temos é fruto das relações inter e intrapsíquicas que histórica e culturalmente desenvolvemos. Esta capacidade de nos posicionarmos, só é possível, num primeiro momento, pelo desenvolvimento da memória, já que sem ela nós não nos reconheceríamos. Nesse sentido, a vida em sociedade só é possível graças à capacidade de reter as percepções e de reproduzi-las mesmo quando não estamos mais diante da experiência, podendo resgatar as informações no momento necessário e operar sobre as memórias.

A compreensão da função memória, segundo Luria (1979), se concentra em três aspectos principais: o registro, a conservação e a reprodução, “registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios.” (LURIA, 1979, p. 39)

Estes processos procuram explicar a aquisição de imagem representativa da realidade, sua retenção de maneira mais ou menos longa e seu resgate de maneira voluntária ou não.

Baseado no ponto de vista puramente fisiológico, podemos afirmar que ao recebermos algum estímulo (tarefa), estes percorrem o caminho até o córtex cerebral onde, recrutam e fazem funcionar um grupo de neurônios, para que a tarefa seja realizada. Após a conclusão da atividade, os neurônios não são mais requeridos e as ligações realizadas são desfeitas, no entanto, “se essa rede neural é ativada repetidas vezes, as ligações sinápticas nela presentes se fortalecem e se estabilizam, criando um padrão de ligações que se incorpora cada vez mais aos tecidos nervosos.” (MARTINS, 2015, p. 155), caracterizando-se como atividade mnêmica, ou memória.

Vygotski (1995) compreendia esse processo de uma maneira mais ampla, interdependente e dinâmica, entendendo o conceito de “mneme” como algo para “[...] designar, por uma parte, as funções naturais ou orgânicas da memória e, por outra, os procedimentos culturais de memorização” (VYGOTSKI, 1995, p. 248)⁷, enfatizando toda a carga cultural e emocional que o meio impõe ao desenvolvimento da memória.

Os estudos apontam para distinções observáveis no desenvolvimento da memória entre o psiquismo animal e o humano, ascendendo de seu caráter involuntário e natural, para formas mais voluntárias, controladas socialmente. Vygotski ressalta em seus experimentos acerca do desenvolvimento da memória que “[...] a criança passava de memorização natural para a memorização mediada ou mnemotécnica”⁸ (1995, p. 249), para uma chamada memorização cultural, ou seja, utilizando técnicas elaboradas para isso. Essa mediação, que pode ser por meio de uma palavra, de um desenho ou qualquer outro estímulo, provoca uma organização mais complexa, uma vez que incide um estímulo novo nessa relação, utilizado como auxiliar no processo de memorização. Esse procedimento, possível somente na relação social, garante “uma nova via de memorização e, portanto, podemos provocar tal conexão assim que desejamos e no momento necessário.” (VYGOTSKI, 1995, p. 250)⁹

A memória chamada voluntária ou mediada é fruto, não de uma transformação da memória involuntária, mas de uma inter-relação entre as diferentes funções psicológicas. Quando Vygotski descreve as mudanças no processo de memorização nos experimentos com crianças, denota que os caminhos pelos quais o processo mnêmico percorre são iguais,

⁷ “[...] designar, por una parte, las funciones naturales u orgânicas de la memoria y, por otra, los procedimientos culturales de memorización” (VYGOTSKI, 1995, p. 248)

⁸ “[...] el niño pasaba de la memorización natural a la memorización mediada ou mnemotécnica” (VYGOTSKI, 1995, p. 249)

⁹ “[...] una nueva vía de memorización y que, por consiguiente, podemos provocar tal conexión en cuanto lo deseemos y en el momento necesario.” (VYGOTSKI, 1995, p. 250)

assim como o resultado da memorização, no entanto, as estruturas envolvidas e a complexidade do processo divergem na memória voluntária.

Estes experimentos proporcionam uma informação muito importante sobre as mudanças que se produzem no processo de desenvolvimento cultural da memória: algumas operações psíquicas são substituídas por outras [...] Toda a segunda operação de memorização retém externamente o mesmo aspecto e conduz ao mesmo resultado, isto é, à reprodução da palavra dada. Mas as maneiras que a criança segue para alcançar estes resultados são completamente diferentes [...] no segundo caso, em vez de memorizar diretamente, a criança recorre a operações tais como destacar o geral, comparar, imaginar, [...] todas estas novas funções se colocam a serviço da memorização substituindo com elas suas formas simples. (VYGOTSKI, 1995, p. 251)¹⁰

No âmbito educativo estas reflexões se fazem pertinentes reafirmando que, para que os conhecimentos sejam conservados no campo mnêmico de forma consistente, é necessário que os objetivos centrais sejam definidos e trabalhados de maneira clara.

Semelhantes observações nos convencem de que o homem memoriza antes de tudo aquilo que está relacionado com o *fim* de sua atividade, aquilo que contribui para atingir o objetivo ou serve de obstáculo. Aquilo que está relacionado com o objetivo ou com o objeto da atividade motiva a reação orientada, torna-se dominante e é memorizado, não se observando nem se conservando na memória os detalhes secundários que não tem relação com o objeto principal da atividade. (LURIA, 1979, p. 78)

Os estudos apontam para a relevância social no processo da memória, entendendo, não que a estrutura da memória do ponto de vista fisiológico se altere ao longo da vida, mas o refinamento e a intercomunicação entre as demais funções permite que o processo se apoie e se incremente. Este processo sem dúvida se enriquece consistentemente com o domínio, por parte do indivíduo, da linguagem verbal.

A linguagem amplia a capacidade de memorização, visto que permite, através dos conceitos previamente adquiridos, que o sujeito assimile um “contexto de ideias” contido numa palavra, ou seja, quando falamos a palavra cachorro, segue a ela uma série de informações e sensações relacionadas a este conceito. Segundo Vigotski (1995, p. 251) “Quando não são os objetos ou os acontecimentos que memorizamos, mas sua anotação

¹⁰ Estos experimentos proporcionan una información muy importante sobre los cambios que se producen en el proceso del desarrollo cultural de la memoria: unas operaciones psíquicas son reemplazadas por otras, [...] Toda la segunda operación de la memorización conserva externamente el mismo aspecto y conduce al mismo resultado, es decir, a la reproducción de la palabra dada. Pero los caminos que sigue el niño para alcanzar ese resultado son completamente distintas [...] en el segundo caso, en vez de memorizar directamente, el niño recurre a operaciones tales como destacar lo general, comparar, imaginar, [...] todas estas nuevas funciones se ponen al servicio de la memorización, substituyendo con ellas sus formas sencillas. (VYGOTSKI, 1995, p. 251)

verbal, reduzimos, colocamos em ordem, segregamos o material, isto é, modificamos em profundidade aquilo que devemos memorizar.”¹¹

O repertório verbal é singular aos indivíduos, já que a subjetividade e as vivências alimentam de significados muito próprios cada informação retida, tornando-a arbitrária. Ao falarmos sobre uma célula, por exemplo, inúmeras serão as possibilidades de representação dessa palavra por parte do indivíduo, de acordo com as formas de representação vivenciadas por ele, “por isso, na formação de conceitos, o objeto do pensamento não é a estrutura lógica do próprio conceito, mas a recordação dos traços do objeto que se fazem presentes na sua memória.” (MARTINS, 2015, p. 164). Daí a necessidade de o professor olhar para este aspecto e certificar-se de que os alunos de fato estão compreendendo o conceito trabalhado a partir do que ele está propondo.

Atenção e memória constituem-se como funções distintas, no entanto, dependentes interfuncionalmente e decisivas na constituição dos sentidos vivenciados e do desenvolvimento como um todo.

2.2.3 Pensamento e linguagem

É inegável que a aquisição da linguagem por parte do homem, o elevou a um patamar de desenvolvimento muito superior ao alcançado até então, tanto do ponto de vista filogenético, quanto ontogenético, pois a linguagem¹² permitiu guardar numa representação o mundo externo, assim como repassá-lo aos demais, sem necessariamente, precisar vivenciar o que a fala¹³ pretende descrever.

Segundo Vigotski (1995), o pensamento inicia seu desenvolvimento de maneira independente da linguagem. A criança inicia sua percepção de forma ampla e compactada em blocos, como se visse a realidade em quadros, processo chamado de sincretismo: o pensamento compreende seu entorno “[...] em blocos íntegros sem dissociar, nem separar

¹¹ “Cuando no son los objetos o los acontecimientos los que memorizamos, sino su anotación verbal, reducimos, ponemos en orden, segregamos el material, es decir, modificamos en profundidad aquello que debemos memorizar.” (VIGOTSKI, 1995, p. 251)

¹² “A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão.” (VYGOTSKI, 2001, p. 11)

¹³ Para Vigotski, [...] a unidade da fala vem a ser, no som, uma nova concepção não de um som isolado, mas de um fonema, isto é, uma unidade fonológica indecomponível, que conserva todas as propriedades básicas de todo o aspecto sonoro da fala com função de significação.” (VYGOTSKI, 2001, p. 15)

um objeto de outro.” (VYGOTSKI, 1995, p. 266).¹⁴ Já para a linguagem, a organização difere, pois inicia com a palavra¹⁵, posteriormente frases e assim, numa crescente reelaboração, ou seja, linguagem e pensamento se constituem em funções distintas que nem sempre, no curso do desenvolvimento infantil caminham juntas. No entanto, é um equívoco separar e buscar compreender essas duas funções de forma completamente distinta, pois se constituem e desenvolvem-se de maneira complementar.

“[...] apesar de não coincidirem em seu desenvolvimento, a linguagem e o pensamento se desenvolvem em íntima dependência recíproca. [...] o desenvolvimento da linguagem da criança influencia sobre o pensamento e o reorganiza.” (VYGOTSKI, 1995, p. 272)¹⁶

Ao falarmos de linguagem podemos separá-la em unidades menores como palavra ou frase ao nos expressarmos. No entanto, a linguagem não se encerra na sua expressão da fala, pois se sujeita a inúmeras formas de trocas, ou seja, é primeiramente uma ação social, onde nas trocas os símbolos/signos são reconhecidos e compreendidos. No entanto, como alerta Vigostki, (1995), uma criança antes de um ano de idade já consegue compreender e se fazer compreender em diversas situações, sem, no entanto, ter sua linguagem completamente construída, é o que chamou de “raízes pré-linguísticas do intelecto infantil no seu próprio sentido da palavra.” (VYGOTSKI, 1995, p. 273)

Vygotski (1995, p. 274) atribui a forma natural do pensamento, àquele período em que a criança opera sobre o mundo palpável, compreendendo-o de maneira linear. Baseadas nas experiências concretas, as vivências ocorrem “[...] pela união do presente em situações mais ou menos preparadas e, em segundo lugar, pela dinâmica, quer dizer, os eidéticos combinam, substituem certas formas e imagens. [...] realizam em um campo sensorial as mesmas modificações que realizam as mãos no campo motor.”¹⁷

Entende-se que é no pensamento que a compreensão do mundo externo ao sujeito é elaborada, no mesmo momento em que as percepções advindas do mundo externo (motor)

¹⁴ “[...] en bloques íntegros sin disociar, ni separar un objeto de otro.” (VYGOTSKI, 1995, p. 266)

¹⁵ Compreende-se neste trabalho a palavra, segundo a teoria de Vigostki, “[...] representa uma unidade viva de som e significado e que, como célula viva, contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo.” (VYGOTSKI, 2001, p. 07)

¹⁶ “[...] a pesar de no coincidir en su desarrollo el lenguaje y el pensamiento, se desarrollan en íntima dependência recíproca. [...] el desarrollo del lenguaje del niño influye sobre el pensamiento y le reorganiza.” (VYGOTSKI, 1995, p. 272)

¹⁷ “[...] por la unión de lo presente en las situaciones más o menos preparadas y, en segundo lugar, por la dinámica, es decir, los eidéticos combinan, desplazan) ciertas formas e imágenes. [...] realizan en el campo sensorial las mismas modificaciones que realizan las manos en el campo motor.”

organizam o pensamento, compreendendo-o enquanto função que nasce e se desenvolve a partir das necessidades, da prática, do movimento e do trabalho.

A criança já desde muito cedo se utiliza dos objetos como ferramentas (que até então não tinham importante significado ou foram ressignificados a partir da necessidade) para dar conta das demandas externas, dos desafios que se apresentam ao longo do seu desenvolvimento. Por exemplo, a criança que se utiliza da gaveta aberta para subir e alcançar o doce sobre a bancada. É através das representações que o sujeito vai se apropriando dos significados, valor e sentido do mundo externo.

A representação eidética é um grau no desenvolvimento da memória que do ponto de vista genético ocupa um lugar intermediário entre a percepção por um lado, e a representação no próprio sentido da palavra por outro. Como por um lado, as representações são a memória no sentido de que o homem vê a imagem do objeto quando este não se encontra presente diante dele, por outro lado, as representações são o material do pensamento. (VYGOTSKI, 1995, p. 273)¹⁸

Ao tomarmos as representações internas, tanto como memória, como reprodução do que encontramos externamente, corroboramos com a ideia de que o pensamento nasce das sucessivas reelaborações internas que o psiquismo faz da realidade externa. Partindo das percepções e sensações que sofrem inúmeras alterações e ganham no percurso inúmeras cores emocionais, o indivíduo constrói sua realidade e sua compreensão acerca do vivido, alicerçando, portanto, sua base psíquica no social.

Segundo Luria (1979), ao manipular os instrumentos a criança passa a atribuir-lhes sentido e significado, guardando neles diversas características e não apenas sua imagem presente do objeto. Por exemplo, um bebê ao olhar a mamadeira, chorar e repetir “mama” recebe da mãe a mamadeira desejada. Com o passar do tempo ele passa então, a atribuir um lugar afetivo, social e cultural àquele objeto, atribuindo por meio da fala, a partir da repetida relação entre o objeto e seu nome, um signo que o represente (palavra), ultrapassando nesse momento a necessidade do objeto presente para evocá-lo.

Vygotski já apontava, em seus estudos sobre a constituição do psiquismo, para o caráter social da linguagem. O autor ressalta que as primeiras reações vocais são de cunho fisiológico e que nos primeiros meses de vida seria impossível atribuir à fala, alguma relação direta com o pensamento, já que ela está baseada num sistema de reações incondicionadas,

¹⁸ La representación eidética es un grado en el desarrollo de la memoria que desde el punto de vista genético ocupa un lugar intermedio entre la percepción, por una parte, y la representación en el propio sentido de la palabra, por otra. Como por una parte, las representaciones son la memoria en el sentido de que el hombre ve la imagen del objeto cuando éste no se halla presente ante él, por lo tanto, las representaciones, son el material del pensamiento. (VYGOTSKI, 1995, p. 273)

como se a criança apenas estivesse testando seu aparato fonador e interagindo aleatoriamente com o meio. No entanto, é breve essa passagem para o campo articulado e intencional da fala, bem como a manipulação do meio em que se encontra inserida, passando a linguagem, a assumir um caráter de contato social. (VYGOTSKI, 1995, p. 171)

Em certo momento, estas linhas – o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento –, que seguiram diferentes caminhos parece que se encontram, se cruzam e é então quando se interceptam mutuamente. A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une a linguagem. A missão que estabelecemos [...] é a de explicar este momento central do qual depende todo o destino posterior da conduta cultural da criança. (VYGOTSKI, 1995, p. 172)¹⁹

A criança, a partir desse complexo conjunto de estímulos, passa a entender que é possível nomear cada coisa em seu entorno, estabelecendo relação com o outro que se encontra no momento, fazendo a mediação dessas apropriações. Nesse período o salto quantitativo de vocabulário é enorme, e encontra-se estreitamente ancorado nas vivências, sendo construído por elas, bem como as incrementando. Primeiramente a criança passa, segundo Vygotski, a atribuir um nome a um objeto ou situação, baseado nos aspectos visuais, muitas vezes generalizando este nome a outros objetos relacionados, por exemplo, cachorro “au-au”, ração do cachorro como “au-au”, e todas as ações que o cachorro pratica também são nomeadas como “au-au”, ou seja, “as palavras se originam arbitrariamente, sempre em forma de signo natural relacionado com uma imagem ou uma operação [...] os signos não aparecem inventados pelas crianças: elas os recebem das pessoas que as rodeiam e somente depois tomam consciência e descobrem as funções de tais signos.” (VYGOTSKI, 1995, p. 179)²⁰

As ferramentas utilizadas como mecanismo intermediário entre o objeto/objetivo desejado e a criança servem como uma ponte para que ela atinja seu intento. Assim como a gaveta, que serviu para que a criança alcançasse o doce, é a palavra, que permite que ela solicite (evoque) o doce sem que o mesmo esteja presente, ou seja, “[...] as mudanças

¹⁹ En un cierto momento, estas líneas – el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento –, que han seguido diferentes caminos, parece que se encuentran, se cruzan y es entonces cuando se interceptan mutuamente. El lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje. La misión que nos planteamos [...] es la de explicar este momento central del que depende todo el destino posterior de la conducta cultural del niño. (VYGOTSKI, 1995, p. 172)

²⁰ “[...] los signos no aparecen como inventados por los niños: los reciben de la gente que les rodea y tan sólo después toman conciencia o descubren las funciones de tales signos.” (VYGOTSKI, 1995, p. 179)

decisivas no comportamento infantil se produzem quando a criança, no teste da ferramenta eidética, utiliza a palavra – a linguagem – [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 275).²¹

Quando observamos os alunos em sala de aula é possível verificar a estreita ligação entre a palavra e o pensamento, e por muitas vezes a frase “eu sei, mas não consigo responder” aparece como forma de descrever a ansiedade do aluno em organizar seus pensamentos e saberes para transformá-los em fala útil.

O pensamento como fenômeno impossível de ser descolado do que o produziu se constitui em produto e ingrediente dessa formação, pois nasce das relações por meio das inúmeras analogias estabelecidas pelo indivíduo e suas vivências, ou seja, uma situação só é considerada ruim se o indivíduo assim a reconhecer, pautado e alicerçado nas experiências já construídas. Nesse sentido, como afirma Vygotski (2001, p. 399) “[...] os significados das palavras se *desenvolvem*.”, nunca estão concluídos.

O trabalho, determinando o desenvolvimento da linguagem, o uso da palavra, descortinou as possibilidades para a formação da imagem significada, para a construção de representações mentais na forma de conceitos e, igualmente, para a instituição de um tipo especial de reflexo consciente da realidade, ou seja, descortinou as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento. Eis, pois, o fundamento da atividade consciente e da própria consciência como sistema de significados e conceitos linguísticos elaborados histórico-socialmente. (MARTINS, 2015, p. 192)

Nesse sentido podemos compreender por que um aluno não consegue se expressar da maneira que o professor deseja, utilizando as regras gramaticais e os conceitos trabalhados em sala, mas consegue expressar de maneira bastante articulada entre seus amigos. A apropriação dos conceitos está ligada à prática social que a fundamentou, nesse caso, a forma como esse conceito acadêmico foi trabalhado pedagogicamente. Os conceitos, portanto, constroem-se produzidos pela prática social do trabalho, e percorrem um longo caminho de elaborações sempre em função das demandas objetivas e subjetivas do sujeito, banhados pelas emoções e pela necessidade. Em função disso, é impossível comparar a formação de conceitos acadêmicos com os conceitos elaborados e utilizados na prática cotidiana.

Todas as aprendizagens, portanto, estão atreladas as vivências sentidas. Na apropriação da linguagem, por exemplo, “[...] a palavra, desprovida de significado não é

²¹ “[...] los cambios decisivos en el comportamiento infantil se producen cuando el niño, en el prueba eidética de herramienta, utiliza la palabra – el lenguaje – [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 275).

palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável. [...] É a própria palavra vista do seu aspecto interior.” (VYGOTSKI, 2001, p. 398)

Ao tentarmos explicar o que é a linguagem nos deparamos com uma série de dificuldades, seja pela divergência teórica, seja pela amplitude do conceito. Para Vygotski a atividade linguística se caracteriza como:

[...] um sistema de elementos muito sutilmente diferenciado, um sistema de combinações dos resultados da experiência passada. Sabemos que nenhuma expressão linguística repete com exatidão outra, que vem a ser sempre uma combinação de expressões. Sabemos que as palavras não são simples reações concretas, mas sim partículas de um complexo mecanismo, quer dizer, de um mecanismo de conexões e combinações com outros elementos. (VYGOTSKI, 1995, p. 275)²²

A compreensão do desenvolvimento psíquico a partir da mediação social, proposta pela psicologia histórico-cultural, aponta que o indivíduo, a partir das necessidades apresentadas (trabalho), desenvolve a capacidade de orientação e seletividade, encontrando nesse contexto instrumentos pelos quais opera sobre o contexto, transformando-os por meio da fala, em signos que, a partir de então passam a compor um repertório consciente.

A consciência e a linguagem desenvolveram-se quando o homem passou a agir sobre a natureza física, modificando-a e, ao mesmo tempo, mudando sua própria natureza. Ao desempenhar as atividades, desenvolveu suas faculdades mentais; neste sentido, o trabalho pode ser caracterizado por dois elementos codependentes: a) o fabrico e o uso de instrumentos; b) as relações coletivas estabelecidas entre os homens, em atividades produtivas comuns. (BONADIO e MORI, 2013, p. 110)

Nessa relação com o trabalho, fruto da necessidade de haver-se com este meio, o indivíduo, ao manipular os objetos, interagir com as demais pessoas, inicia os processos de imitação, apropriando-se de instrumentos que lhes permitem operar sobre o ambiente.

Essa possibilidade de prolongar o estado de longa ativação e ultrapassar os limites das leis naturais de sua extinção pode ser obtida no homem através de uma *instrução verbal*. Para tanto basta propor ao sujeito contar demoradamente os estímulos propostos ou, dando-lhe uma tarefa, acompanhar a mudança de tais estímulos. Nestes casos os estímulos físicos continuam os mesmos e as respostas a eles deveriam ter sido extintas há muito tempo, mas a instrução verbal, que colocou diante do sujeito uma tarefa, mantém o estado constante de atividade. (LURIA, 1979 p. 21)

A palavra ao longo do processo de sua aquisição pelo indivíduo sofre inúmeras ressignificações: primeiramente ela designa o objeto, que herdado dos adultos, leva consigo

²² [...] un sistema de elementos muy sutilmente diferenciados, un sistema de combinaciones de los resultados de la experiencia pasada. Sabemos que ninguna expresión lingüística repite con exactitud otra, que viene a ser siempre una combinación de expresiones. Sabemos que las palabras no son unas simples reacciones concretas, sino partículas de un complejo mecanismo, es decir, de un mecanismo de conexión y combinación con otros elementos. (VYGOTSKI, 1995, p. 275)

na nomenclatura toda a carga cultural. Esta carga cultural e histórica que cada palavra carrega a transforma em signo que intermedia o processo de comunicação, ou seja, “[...] vai deixando de ser mera extensão ou propriedade do objeto [...] Porém [...] urge que o indivíduo abarque em uma mesma imagem cognitiva vários elementos que com ela se relacionam, o que corresponde à formação embrionária dos equivalentes funcionais dos conceitos.” (MARTINS, 2015, p. 171) O poder que o desenvolvimento da linguagem acarreta articula-se com a possibilidade de produzir enunciados que expressam uma relação na sociedade, portanto, o poder da linguagem decorre da aprendizagem que permite ao indivíduo comunicar-se com as pessoas e expressar seu pensamento.

O signo e o instrumento, para o desenvolvimento constituem-se como mediadores desse processo atencional, sendo o instrumento o mediador entre o homem e o trabalho, e o signo entre a fala e a consciência, ou seja, o instrumento é um mediador externo e o signo interno.

Com base nisso podemos concluir que nenhum indivíduo se relaciona com o mundo ao redor de maneira despreziosa, ou descolada de sua realidade e das referências que o constituiu como pessoa. O estudo das funções psicológicas superiores reitera a todo o momento, a influência estrutural do meio social para com o desenvolvimento e a constituição da subjetividade do indivíduo.

2.2.4 Afeto

Considerar, a partir do enfoque da psicologia histórico-cultural, um indivíduo multideterminado pela história, pelos meios de produção, sobretudo pelas relações sociais que o circundam é reconhecer o valor absoluto das interferências dos outros indivíduos no desenvolvimento pessoal.

Essas interferências podem ser descritas como os afetos, entendidos como tudo aquilo que de alguma forma afeta o indivíduo no seu percurso.

Mesmo que cada indivíduo reconheça em si a grande influência das relações de afetividade em sua vida, no âmbito educacional especialmente, ainda se encontra com amparo na história, uma divisão entre razão e emoção, na busca de encontrar explicações deterministas e naturalistas para fenômenos elaborados em sociedade e na relação com o outro.

O domínio hierárquico da razão sobre a emoção é observado nos diferentes períodos históricos: na Antiguidade, pela oposição entre conhecimento inteligível (passível de uma abordagem objetiva) e conhecimento sensível (não científico), sendo os sentimentos considerados não passíveis de um conhecimento objetivo pelo seu grau de subjetividade. Na Idade Média, pelo conflito entre razão e fé, com o predomínio desta sobre aquela. Na Modernidade, pelo dualismo cartesiano, embora tenha ocorrido uma crescente valorização do indivíduo como ser pensante, portador de uma consciência individual e de liberdade. Na sequência histórica, entendemos que o ápice do predomínio racionalista ocorreu no final do século XIX, com o Positivismo, de Augusto Comte, ratificando que o conhecimento só é possível através da razão (LEITE, 2012, p.357).

Dessa forma a perspectiva positivista não só apresenta uma dicotomia entre razão e emoção, como ratifica que o conhecimento só é possível através da razão, colocando o afeto em segundo plano. Como consequência, observa-se, no contexto educacional atual, a influência das práticas que por muitos anos separaram os aspectos afetivos dos intelectuais, como se isso fosse possível. Entender que o homem é um ser dividido entre razão e emoção é assumir que ele é um ser que ora pensa, ora sente, não havendo vínculos ou relações determinantes entre essas duas dimensões (LEITE, 2012).

A percepção de que o pensamento está acima da emoção no âmbito escolar é facilmente observada, uma vez que não se apresentam conteúdos ligados a emoção ou afeto nos currículos, talvez por entender que a dimensão afetiva já vem construída “*a priori*”, e que na escola o lugar é de “aprendizagem”, lugar do pensar sobre os conteúdos escolares. Nega-se, portanto, a característica de apropriação e aprendizagem também dos aspectos afetivos do psiquismo. A escola, na maioria das situações, não entende o afeto como uma das funções psicológicas superiores inerente ao funcionamento psíquico em qualquer atividade.

Na maioria das vezes, nossos sentimentos se juntam em um estado geral em que os componentes isolados já são inseparáveis. Como nossas motivações, nossos sentimentos não podem ser reproduzidos ou voluntariamente trazidos à consciência. (VIGOTSKI, 2004, p. 225)²³

Entende-se o psiquismo como a imagem subjetiva da realidade, realidade esta apropriada a partir da interação com o outro e com o mundo, das relações materiais experienciadas pelo indivíduo. Esta imagem, no entanto, não é internalizada como uma fotografia da realidade objetivamente, e sim como figura subjetiva do real.

[...] em manifestações emocionais não nos deparamos com simples reflexões, pois elas sempre pressupõem no indivíduo a consciência desse significado, desse

²³ Las mas de las veces, nuestros sentimientos se unen en un estado general en que los componentes aislados ya son inseparables. Como nuestras motivaciones, nuestros sentimientos no pueden reproducirse o traerse a la consciencia voluntariamente investigaciones (VIGOTSKI, 2004, p. 225)

sentido particular que se introduz em uma determinada impressão externa. (VIGOTSKI, 2004, p. 242)²⁴

Segundo Martins (2015, p.242), “[...] para que algo possa representar outro algo há que lhe conhecer”, ou seja, como já dito, as representações internas constroem-se a partir da atividade, portanto o sujeito constrói-se a partir da realidade a que está submetido, na medida em que a transforma. As novas representações ocorrem partir de novas vivências, novas aprendizagens, novas relações experienciadas. Portanto, só se pode exigir ou esperar um comportamento novo ou “diferente” dos alunos, ao se promover novas experiências, novas aprendizagens a partir de novas necessidades, pois, segundo Vigotski (1995) “[...] a um novo tipo de conduta deve corresponder forçosamente um novo princípio regulador dela mesma [...]”²⁵

As imagens sensoriais são a forma universal do reflexo psíquico que é gerado pela atividade objetiva do sujeito. Mas no homem, as imagens sensoriais adquirem uma nova qualidade e é justamente seu caráter significativo. Os significados são “formadores” primordialmente da consciência humana. (LEONTIEV, 1984, p. 110)²⁶

A emoção e os processos afetivos são entendidos, dessa forma, como parte indissociável do homem e esta unidade encontra-se representada tanto na atividade humana objetivada quanto na sua representação subjetiva, tendo na linguagem sua manifestação mais importante.

Vigostki (1995, p. 87) trata a linguagem como uma chave externa ao indivíduo que pode modificar estruturas internas, e alerta que “o aparato e sua chave estão em poder de mãos distintas. Um homem influencia o outro através da linguagem.”²⁷

Os indivíduos, por meio da linguagem, se apropriam dos significados construídos social e historicamente, unindo nessa relação linguagem e pensamento. Conforme preconiza Leontiev (1984, p.115), estes significados universais são apreendidos e resignificados pelas

²⁴ [...] en las manifestaciones emocionales no nos hallamos ante simples reflejos, puesto que estas presuponen siempre en el individuo la consciencia de ese significado, de ese sentido particular que introduce en una impresion externa dada. (VIGOTSKI, 2004, p. 242)

²⁵ “[...] un nuevo tipo de conducta debe corresponder forçosamente un nuevo principio regulador de la misma. [...]” (VIGOSTKI, 1995, p. 86)

²⁶ Las imágenes sensoriales son la forma universal del reflejo psíquico que es generado por la actividad objetiva del sujeto. Pero en el hombre, las imágenes sensoriales adquieren una nueva cualiciad, y es iustamente su carácter significativo. Los significados son "formadores" primordiales de la conciencia humana. (LEONTIEV, 1984, p 110)

²⁷ “El aparato y sul lave están em poder de distintas manos. Un hombre influye en outro a través del lenguaje.” (VIGOSTKI, 1995, p. 87)

particularidades e singularidades concretas dos indivíduos como atitudes, temperamento, entre outros.

Significado é a generalização da realidade que cristalizou, que se fixou em seu veículo sensorial, pela generalização de uma palavra ou uma combinação de palavras. É a forma ideal, espiritual, em que se cristaliza a experiência social, a prática social da humanidade. O conjunto de noções de uma sociedade, sua ciência, seu idioma, tudo isso são sistemas de significados. Portanto o significado pertence primeiro ao mundo dos fenômenos objetivo-históricos ideais. (LEONTIEV, 1984, p. 213)²⁸

Os significados culturalmente apreendidos entram em contato, quando assimilados pelos indivíduos, com os conteúdos e sentidos pessoais, tratados por Leontiev como “sentido pessoal”. Nesse momento as experiências e signos passam a assumir um sentido próprio para cada indivíduo. As experiências ou signos são elaborados pelos indivíduos de maneira singular, atribuindo-lhe sentido a partir de sua psique.

Por exemplo, hipoteticamente, numa sala de aula diante de uma nota 70 atribuída aos alunos, que a princípio representa a média necessária para ser aprovado, alguns podem decepcionar-se profundamente, respaldados talvez em um autojulgamento severo, outros entenderão como uma superação atingir tal nota, ou ainda não serão afetados positiva ou negativamente pela nota que lhes foi atribuída em vista de falta de vínculo diante do processo de aprendizagem.

Estes inúmeros sentidos pessoais são fruto das relações de afetividade que o indivíduo vivenciou ao longo de sua vida a partir da sua realidade, ou seja, a forma que a materialidade afetou as elaborações psíquicas deste sujeito determina a forma com que ele se relaciona com o mundo que o cerca.

As reações emocionais emergem da relação imediata entre sujeito e objeto, são marcadas por vicissitudes dessa relação e, com isso, tanto podem potencializar a força estimuladora da ação quanto podem reduzi-la, debilitando a atividade vital do sujeito. Tais possibilidades se atualizam em razão da situação concreta dada e da história do indivíduo. Todavia, quaisquer ações sob determinações exclusivamente emocionais levam em conta, apenas, partes da situação. (MARTINS, 2015, p. 262)

Martins (2015, p.244) afirma, ainda, que “nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento podem se expressar como ‘conteúdos-puros’, isentos um do outro”, explicitando assim a relação dialógica entre pensamento e emoção.

²⁸ Significado es la generalización de la realidad que ha cristalizado, que se ha fijado en su vehículo sensorial, por lo general en una palabra o un combinación de palabras. Es la forma ideal, espiritual, en que cristaliza la experiencia social, la práctica social de la humanidad. El conjunto de nociones de una sociedad, su ciencia, su idioma, todo esto son sistemas de significados. Por consiguiente el significado pertenece en primer término al mundo de los fenómenos objetivo-históricos ideales. (LEONTIEV, 1984, p. 213)

Para analisar o processo de participação do indivíduo na atividade, é importante que se considere os conceitos de necessidade e motivo. Tomados por vezes como similares, necessidade e motivo caracterizam-se como processos distintos.

As necessidades são sempre necessidades de algo, mediatizadas tanto pelo reflexo psíquico quanto pelo que a satisfaz, “[...] a mudança mais importante que caracteriza a transição para o nível psicológico consiste no surgimento de vínculos dinâmicos entre as necessidades e os objetos que correspondem a elas.” (LEONTIEV, 1984, P. 148)²⁹

Já os motivos são descritos por Leontiev como o momento em que a necessidade adquire sua objetividade e o objeto da necessidade é representado, orientando a atividade. Ressalta ainda que os indivíduos nascem dotados de necessidades, no entanto, estas necessidades como força interior, só podem realizar-se na atividade, salientando o caráter social de todo o processo de desenvolvimento.

As emoções, segundo Leontiev (1984) cumprem uma função sinalizadora interna da atividade, não sendo ela, um componente estanque daquela, ou ainda um reflexo imediato e fiel da atividade.

A particularidade das emoções reside em que refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o êxito ou a possibilidade de realização exitosa de uma atividade do sujeito que responda àqueles. Ademais, não se trata aqui da reflexão dessas relações, mas seu reflexo sensorial direto, da vivência. De onde elas surgem em consequência da atualização do motivo (necessidade) e antes que o sujeito faça a valoração racional de sua atividade. (LEONTIEV, 1984, p.154)³⁰

A atividade, portanto, é sustentada por inúmeras determinações, inclusive as emocionais, mas não são os estados emocionais meramente, que determinam o rumo ou a forma como o indivíduo irá se relacionar com a atividade, sendo esse processo fruto de interrelações psíquicas, entre elas a cognição. Nesse sentido, conforme orienta Martins (2015), é descabido pensar que a orientação emocional das atividades é sempre no sentido do bem estar do sujeito, buscando minimizar as emoções negativas.

No cotidiano escolar vê-se muitas vezes esse fato retratado quando os alunos, diante de práticas que obviamente os levarão a uma situação aparentemente desconfortável (como a

²⁹ “[...] el cambio más importante que caracteriza la transición al nivel psicológico consiste en el surgimiento de vínculos dinámicos entre las necesidades y los objetos que responden a ellas.” (LEONTIEV, 1984, P. 148)

³⁰ La particularidad de las emociones reside en que reflejan las relaciones entre los motivos (necesidades) y el éxito o la posibilidad de realización exitosa de una actividad del sujeto que responda a aquéllos. Además, no se trata aquí de la reflexión de estas relaciones, sino de su reflejo directo, de la vivencia. Por onde, ellas surgen tras la actualización del motivo (de la necesidad) y antes de que el sujeto haga la valoración racional de su actividad. (LEONTIEV, 1984, p.154)

indisciplina, o enfrentamento ao professor, ou até mesmo deixando de fazer uma atividade que lhes seria necessária) continuam por negar-se a realizá-las, mesmo diante da solicitação do professor. Nesse exemplo vê-se que a orientação da atividade perpassa por inúmeras interrelações, que não correspondem imediatamente à realidade. Como já abordado, a reação do indivíduo diante da atividade perpassa por inúmeras interferências:

Essa reação [...] ocorre na medida da mobilização de todo o sistema psíquico, isto é, reage-se ao mundo por sensações, percepção, atenção, memorização, pensamento, linguagem, imaginação, emoções e sentimentos. [...] existe sim uma dinâmica entre eles, um amálgama condicionado pela natureza da atividade em curso, que confere especificidade à expressão de cada função [...] O produto desse amálgama afeta o indivíduo de diferentes modos e em diferentes graus, na dependência dos quais ele institui suas vivências. Portanto, definimos como vivência o experienciado pelo sujeito em face do objeto que culmina representado na forma de imagem subjetiva. A vida do indivíduo comportará, então, uma infinidade de vivências e, por isso, conquistarão intensidades distintas e desempenharão diferentes papéis na vida do sujeito. (MARTINS, 2015, p.259)

As vivências dos sujeitos, portanto, definem a partir de múltiplas interrelações psíquicas, a forma com que esse sujeito irá se relacionar com a atividade, a qual depende das vivências pregressas, das experiências, das inúmeras impressões deixadas ao longo da vida na psique do indivíduo. Portanto, são inúmeras as possibilidades de enfrentamento da atividade pelo indivíduo. Martins, (2015) trata como matizes emocionais o reflexo das marcas das vivências, instituídas pelas impressões adquiridas pelos sujeitos ao longo da vida.

A qualidade desses matizes advém tanto do fato de determinadas estimulações induzirem modificações fisiológicas de bem-estar ou mal-estar quanto da relação imediata entre os motivos da atividade e seus resultados para o sujeito, contendo, portanto componentes orgânicos e psicológicos. (MARTINS, 2015, p.260)

Nesse sentido os sentimentos, a forma de se relacionar com a atividade, as correspondências afetivas das vivências são construídos no percurso histórico dos sujeitos a partir das condições materiais objetivas em sociedade, expressando-se em inúmeras e indefinidas direções. Não são, portanto as vivências, ou mesmo a atividade isoladamente que define a forma com a qual o indivíduo irá reagir, mas as inúmeras correlações entre as apropriações psíquicas a partir da realidade posta.

Conforme explicita Martins (2015), as modificações vivenciais do sujeito assim como a sua forma de relacionar-se com o mundo exterior são resultantes de uma infinidade de interferências, como suas necessidades, os motivos, as circunstâncias, os confrontos, o significado, o sentido pessoal, as implicações pessoais e sociais entre outras tantas.

Importante destacar que no ambiente educativo, por exemplo, a partir do exposto, as formas de o aluno se relacionar com o professor, com os colegas ou mesmo com o seu processo de aprendizagem é própria e está intimamente imbricada com as vivências, construídas ao longo de sua vida. Essa maneira de agir e interagir com a sociedade é fruto de aprendizagens, construções cognitivas e emocionais. Portanto, promover uma mudança comportamental só é possível através de novas aprendizagens. Isso equivale a dizer que a escola tem que reconhecer que as maneiras como os alunos (e professores) agem foram aprendidas e para que outra resposta seja dada é necessário que outras oportunidades de aprendizagem sejam oferecidas relativas a novas necessidades.

Por vezes acredita-se que os aspectos afetivos atingem uma maturidade a partir da faixa etária do indivíduo num processo que seria natural, como se um indivíduo adulto devesse, necessariamente, apresentar uma compreensão e um autodomínio da conduta que permitisse a ele lidar de maneira harmoniosa e competente com os desafios do dia a dia. Essa compreensão linear é novamente fruto de uma visão cartesiana que separa pensamento e emoção, visto que esse autodomínio de conduta esperado só é possível frente a aprendizagens que o permita ser desenvolvido.

[...] A lei fundamental do comportamento explica que nossa conduta é determinada por situações, que são os estímulos que produzem a reação e que, portanto, a chave para dominar a conduta está no domínio dos estímulos. Somente através dos estímulos correspondentes podemos controlar nosso comportamento [...] Somente criando o estímulo correspondente pode um processo de comportamento ser causado e orientado em uma direção diferente. (VIGOTSKI, 1995, p.289)³¹

Nesse sentido, o objetivo principal de todo o processo psíquico é o desenvolvimento do autodomínio, uma vez que, as possibilidades de agir que permeiam as interações funcionais permitem ao indivíduo dirigir intencionalmente seus atos, pois “o homem, usando o poder das coisas ou estímulos sobre seu comportamento, passa a dominar por mediação deles - agrupando-os, confrontando-os - seu próprio comportamento” (VIGOTSKI, 1995, p.292).³² Entretanto, ao dirigir intencionalmente seus atos o indivíduo precisa levar em conta as possibilidades de ação que a relação lhe permite.

³¹ [...] la ley fundamental del comportamiento dice que nuestra conducta está determinada por las situaciones, que son los estímulos los que producen la reacción y que por tanto la clave para dominar la conducta radica en el dominio de los estímulos. Sólo a través de los estímulos correspondientes podemos dominar nuestro comportamiento. [...] Sólo creando el estímulo correspondiente se puede provocar un proceso de conducta y orientarlo en distinta dirección. (VIGOTSKI, 1995, p.289)

³² El hombre, utilizando el poder de las cosas o estímulos sobre su conducta, pasa a dominar por mediación de ellos – agrupándolos, confrontándolos – su propio comportamiento.”. (VIGOTSKI, 1995, p.292)

A escola pública passa atualmente por um período muito delicado, enfrentando inúmeras interferências externas que procuram desestabilizar e enfraquecer os processos educativos. As forças do capital, impostas nas condições de vida objetiva dos alunos e nas dos professores leva muitas vezes, a um descompasso entre a proposta educacional, a formação dos educadores e a bagagem cultural dos alunos. Mesmo diante desse cenário, ainda se faz necessário que ela assuma seu papel emancipatório e transformador.

Ao compreender seu papel privilegiado na construção dos conhecimentos historicamente construídos a escola opõe-se às desigualdades e busca a transformação, uma vez que:

A instrução desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre ‘quantidade e qualidade’, ou seja, a ‘quantidade’ de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a ‘quantidade’ de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino. (MARTINS, 2015, p.278)

Os aspectos emocionais, assim como os cognitivos estão necessariamente indissociados na constituição psíquica como uma unidade no desenvolvimento, numa inter-relação dialética, impossíveis de serem dissociados. Portanto, as limitações emocionais dos sujeitos expressadas muitas vezes em conflitos, indisciplina, insegurança e até enfrentamento devem ser tratados como parte do social e reflexo da subjetividade do sujeito, sendo a escola um instrumento importante de emancipação. Nesse sentido há de se reconhecer nas relações educativas, “na apropriação dos signos da cultura uma das determinações da formação psíquica e essa formação, por sua vez, também um dos fatores determinantes para um outro projeto de sociedade.” (MARTINS, 2015, p.278)

2.3 A linguagem: signo principal e suas interrelações com o poder

Já ressaltamos a relação entre a linguagem e as demais funções psicológicas superiores. Entretanto, tendo em vista o objeto deste estudo, aprofundar-se-á essa discussão buscando compreender as interrelações entre a linguagem e o poder³³. Entende-se que “[...] o poder é um elemento essencial para o desenvolvimento de todo ser vivo, em particular do

³³ Na discussão sobre o poder serão utilizadas as contribuições do autor Martin-Baró. Psicólogo, filósofo e padre jesuíta. Foi membro do conselho editorial da UCA Editores e *Estudios Centroamericanos* (ECA), do Salvadoran Journal of Psychology e da revista costarriquenha *Controversy*. O autor trouxe inúmeras contribuições para a discussão sobre o poder e sobre os grupos sociais. Martin-Baró foi uma das vítimas dos assassinatos de jesuítas em El Salvador, em 1989, motivado por suas lutas sociais.

ser humano. Neste sentido básico, o poder é precisamente o fator que faz possível a afirmação vital das pessoas.” (MARTIN-BARÓ, 1989, p.180)³⁴

Nessa perspectiva, o poder é tomado, como mais um dos elementos necessários a constituição e estruturação do psiquismo frente às relações sociais.

[...] poder e senso de significado estão mesclados: "um é a forma objetiva e o outro a forma subjetiva da mesma experiência." A razão para isto é que o significado é criado pela pessoa através de sua afirmação no mundo, e essa afirmação requer poder. (MARTIN-BARÓ, 1989, p.180)³⁵

Ao abordar linguagem e poder é inerente a discussão sobre as apropriações sociais que perfazem essas relações. A linguagem, enquanto apropriação social organiza-se a partir das características objetivas do sujeito. Nem sempre de forma consciente ela é permeada pelo processo histórico, social, político, econômico, uma vez que “as palavras não são simples reações concretas, mas partículas de um complexo mecanismo, quer dizer, de um mecanismo de conexões e combinações com outros elementos.” (VIGOTSKI, 1995, p. 275)³⁶

A linguagem não é um fenômeno singular ou alheio. Ela é fruto das relações estabelecidas entre os signos, firmando nesta relação novos significados. Essa rede pessoal e social é que consiste a teia de sentidos da linguagem que aparece revelando as realidades sócio-históricas presentes.

É na vivência que o sujeito altera o significado da palavra, dando gradativamente seu sentido próprio, generalizando cada vez mais seu significado, ou seja, “para que um estímulo se transforme em signo psicológico deve possuir certas propriedades psicológicas. [...] um estímulo se converte em signo natural, em símbolo natural, quando a criança abarca uma mesma estrutura com todos os elementos que com ela se relacionam” [...], e, “nossa linguagem é um número infinito de integrações costuradas, na qual desaparecem os elos

³⁴ “[...] el poder constituye un elemento esencial para el desarrollo de todo ser viviente, en particular del ser humano. En este sentido tan básico, el poder constituye precisamente el factor que hace posible la afirmación vital de las personas.” (MARTIN-BARÓ, 1989, p.180)

³⁵ “[...] poder y sentido de significación están mezclados: "el uno es la forma objetiva (sic) y el otro la forma subjetiva de la misma experiencia." La razón de ello estriba en que el significado es creado por la persona mediante su afirmación en el mundo, y esa afirmación requiere poder.” (MARTIN-BARÓ, 1989, p.180)

³⁶ “[...] que las palabras no son unas simples reacciones concretas, sino partículas de un complejo mecanismo, es decir, de un mecanismo de conexión y combinación con otros elementos.” (VIGOTSKI, 1995, p. 275)

intermediários por serem desnecessários para o significado da palavra moderna” (VYGOTSKI, 1995, p. 179)³⁷

A palavra, enquanto signo assume um papel de mediador entre o sujeito e o meio. Ao conceber o desenvolvimento a partir dessa premissa, atribui-se ao signo toda a mediação das construções sociais que nos constituem como homens, reiterando o poder e a amplitude da linguagem. Segundo Vigotski (1995, p. 86)³⁸ “[...] o homem criou um aparato de sinais, um sistema de estímulos condicionados artificiais com o qual ele cria conexões artificiais e provoca reações necessárias do organismo.”

Nesse sentido, os signos a que estão submetidos, determinam tanto as condições, como o desenvolvimento dos sujeitos.

O signo, no início, é sempre um meio de relação social, um meio de influenciar os outros e só mais tarde se torna um meio de influenciar a si mesmo. [...] É verdade que o signo foi primeiramente um meio de comunicação e só mais tarde se tornou um meio de comportamento da personalidade, é evidente que o desenvolvimento cultural é baseado no uso de signos e que sua inclusão no sistema comportamental geral foi inicialmente social, externa. (VYGOTSKI, 1995, p. 146-147)³⁹

Ao observar o ambiente, é percebido que nenhum aluno chega desprovido de sentidos já construídos e, portanto, decisivos em suas práticas. No entanto esses sentidos podem ser revisitados, reconstruídos e resignificados, revelando a influência das construções da linguagem no espaço educativo.

Cada espaço ideológico - entendido como o espaço em que as crenças ideológicas são produzidas - determina seu sistema de signos, e ao pertencer a um grupo social, o signo adquire, além do seu valor semiótico, uma característica ideológica, pois sua representação carrega consigo, uma simbologia para além da inicialmente atribuída,

³⁷ “[...] para que un estímulo se transforme en signo psicológico debe poseer asimismo ciertas propiedades psicológicas. [...] un estímulo se convierte en signo natural, en símbolo natural, cuando el niño abarca una misma estructura con todos los elementos que con ella se relacionan”, “nuestro lenguaje es un número infinito de integraciones suturadas en las cuales desaparecen los eslabones intermedios por ser innecesarios para el significado de la palabra moderna.” (VYGOTSKI, 1995, p. 179)

³⁸ “[...] el hombre, por lo tanto, há creado un aparato de señales, un sistema de estímulos condicionados artificiales con ayuda de los cuales él crea conexiones artificiales cualesquiera y provoca reacciones necesarias del organismo.” Vigotski (1995, p. 86)

³⁹ El signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo. [...] Sí es cierto que el signo fue al principio un medio de comunicación y tan sólo después pasó a ser un medio de conducta de la personalidad, resulta completamente evidente que el desarrollo cultural se basa en el empleo de los signos y que su inclusión en el sistema general del comportamiento transcurrió inicialmente de forma social, externa.” (VYGOTSKI, 1995, p. 146-147)

Conforme o dicionário de filosofia, ideologia refere-se a “toda crença usada para o controle dos comportamentos coletivos, entendendo-se o termo crença, em seu significado mais amplo, como noção de compromisso da conduta, que pode ter ou não validade objetiva.” (ABBAGNANO, 2007, p. 533)

Ao falar de ideológica (sic), estamos expressando a ideia de influência ou relação interpessoal, de interface entre o pessoal e o social; mas também estamos afirmando que a ação é uma síntese de objetividade e subjetividade, de conhecimento e de valoração que não é necessariamente consciente, ou seja, a ação é marcada por certos conteúdos que são avaliados e historicamente relacionados com uma estrutura social. (MARTIN-BARÓ, 1985, p. 17)

Nessa produção, ancorada no mundo externo, a consciência só se torna consciência quando envolvida de conteúdo ideológico e somente no processo social. Nesse sentido, é impossível para o homem compreender algo, sem que se tenha, minimamente um sistema de signos apropriado *a priori*, constituído no movimento entre os indivíduos, não de maneira aleatória e natural, mas construído a partir das relações objetivas reais.

A ideologia, portanto, não nasce da consciência e sim externamente, deriva dos signos ideológicos produzidos socialmente. São esses signos, elaborados e apropriados nesta inter-relação dos sujeitos, que sustentam, e possibilitam a partir das experiências, a consciência.

Neste cenário, a comunicação aparece como a base de todas essas relações, pois na interlocução social é que as produções ideológicas acontecem, além de ser o receptáculo dos signos, sintetizando na palavra toda sua força. Ainda segundo Martin- Baró (1985), por meio do sentido e da ação social, a ideologia se converte em produto social, em produto dos interesses sociais, manifestando-se em processos valorativos ao sujeito, transformando o poder social em formas concretas do indivíduo se relacionar, ou seja, a objetividade social se transforma em subjetividade individual.

Nesse sentido, “o momento ideológico é o momento de internalização das estruturas sociais. Estas tornam-se estruturas psíquicas” (MARTINS, 2018, p. 226), pautando a partir de então as ações individuais. As relações que se estabelecem no âmbito educacional, por exemplo, são fruto de uma imensa gama de elaborações. Esses acontecimentos que afloram em sala de aula são produzidos muito antes, na história de professores, alunos e da própria instituição.

O ambiente escolar apresenta uma condição de heterogeneidade, onde alunos e professores podem trazer concepções de mundo diversas, emergindo inevitáveis confrontos ideológicos, visto que, “[...] carrega uma carga de valores culturais que expressam as

divergências de opiniões e as contradições da sociedade, tornando-se assim um palco de conflitos.” (PIRES, 2002, p. 37)

Nesse contexto, a palavra guarda em si uma representação que tanto pode empoderar, quanto segregar. Comumente a linguagem é utilizada no espaço educativo para classificar: bons e maus, os melhores dos não tão bons, os que leem (e, portanto, cumprem seu papel), e os que não leem. Essa lógica, infelizmente, desconsidera, na maioria das vezes todo o arcabouço social no qual o aluno está inserido, servindo, portanto, como mais um mecanismo de submissão e segregação.

A linguagem é por essência um fenômeno histórico e social, segundo Marx e Engels (1989, p. 26), garantindo, tanto a externalização dos signos ideológicos já constituídos, como a inter-relação dos agentes sociais e nela a produção de novos signos.

No desenvolvimento do aluno é possível observar as mudanças de linguagem, pois o próprio desenvolvimento propicia a ele acessar novos signos e reelaborar seu repertório. Outro exemplo observado no chão da sala de aula é quando o aluno se insere em grupos sociais diferentes, e passa a assumir tanto características de vestimenta, como de linguagem, denotando claramente a inserção num outro espaço social, com outros signos ideológicos.

Na sociedade encontramos estabelecidas nos diversos grupos sociais, várias possibilidades de comunicação e de relações próprias que correspondem a diferentes códigos. Estes códigos, por assim dizer, são produzidos nas inter-relações e constituídos pelos diversos signos ideológicos, o que muitas vezes resulta em classificação de alunos como não adequados socialmente, visto que, divergem do sistema imposto. Martin-Baró (1985, p.175), explicitando as ideias de Thio afirma que os desvios sociais constituem-se por qualquer conduta considerada desviada por um consenso coletivo que pode ir de um máximo a um mínimo.

As formas de expressão da linguagem não são utilizadas aleatória ou naturalmente pelos diversos grupos sociais, visto que, a comunicação estabelecida caminha lado a lado com as relações ideológicas estabelecidas no grupo, emergem delas, e são assumidas e respeitadas pelos homens que o compõem. Os diferentes grupos sociais na escola, que se apresentam ao falar e agir de maneira muito própria, têm sua organização determinada pelas relações de produção revelando a incomensurável importância do componente hierárquico no processo de interação social.

[...] a vontade de poder faz parte, efetivamente, do desenvolvimento e comportamento normal das pessoas, [...] está presente em todas as relações sociais, interpessoais e intergrupais, embora possam evoluir para formas anormais ou patológicas. Nesse sentido, talvez possa afirmar que o caráter anormal da vontade de poder começa a ocorrer quando o poder é reificado, ele se torna um objeto em si, dinâmico isso é apreciado em toda sua nudez quando entra na espiral viciosa do poder. (MARTIN-BARÓ, 1985, p. 181)

Lembrando que, desse ponto de vista, é necessário também reconhecer a dificuldade dos professores em romperem com círculos viciosos comumente utilizados no âmbito das relações sociais, especialmente nas que envolve os processos de ensino e de aprendizagem. Diante disso, aponta-se a impossibilidade de culpabilizar o estudante (ou o professor) sobre seu fracasso, visto que seu pensamento nasce do pensamento do outro, cabendo à educação, promover uma ressignificação desse discurso apenas por meio de práticas reais de emancipação dos sujeitos.

A representação que o professor (ou que o aluno) tem do outro, define tanto o lugar ocupado por ele socialmente, quanto o lugar por ele atribuído ao outro. Os signos escolhidos e utilizados nessa interação linguística denotam os elementos ideológicos que os constituem e sobre os quais operam. As apropriações dos indivíduos, segundo Vigotski (2001, p.59) sofrem alterações constantes uma vez que “durante o desenvolvimento [...], sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que elas objetivamente ocupam no sistema das relações humanas se altera.”

O lugar ocupado por cada um determina a forma de comunicação estabelecida, assim como, organização e as condições em que a interação verbal acontece determinam as posições dos sujeitos, denotando, tanto o aspecto social, quanto as relações de poder presentes.

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (VIGOTSKI, 2001, p.63)

Somente no conflito - o qual por definição parte do diálogo - se recriam significados e complexificam as funções psicológicas. Caso contrário, o diálogo seria apenas legitimação e repetição do já construído, pois principalmente é na contradição que os processos de desenvolvimento se constituem.

A ideia de naturalização desses processos encobre um plano social de convencimento e submissão, pois faz acreditar que cada um ocupa o lugar que é seu lugar natural, e sua condição o define. Faz crer inconscientemente, que nossa consciência expressa nosso eu “neutro”, não explicitando que a forma de pensar de um sujeito está determinada pelos signos ideológicos sociais, que se constituem como base para os signos individuais, portanto, a consciência.

A consciência nunca foi um ‘estado interior’ primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no ‘interior’ da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda atividade vital do organismo. (VIGOTSKI, 2001, p.194)

A escola pode ser definida como uma comunidade semiótica e reflete as características daquele grupo, especialmente no que tange às relações de poder. Martin-Baró (1985, p.206) define grupo humano como uma “[...] estrutura de vínculos e relações entre pessoas que canalizam em cada circunstância suas necessidades individuais e os interesses coletivos”⁴⁰

A mudança de *status* em sala de aula marca, frequentemente, uma mudança de posicionamento e de linguagem entre os adolescentes, por exemplo, em situações de enfrentamento, os alunos que adentram um grupo novo, modificam suas reações de modo significativo e perceptível. Entendendo que o substrato para o desenvolvimento psíquico não é encontrado interna e naturalmente, e sim socialmente e em contradição, reitera-se que é somente na interação com o outro que os signos ganham significado, passando a ter sentidos para o sujeito: físico, emocional, social, entre outros tantos. Em função disso, por exemplo, a mesma atividade dada pelo professor não atinge de maneira linear a todos os alunos. Isso se dá porque cada um atribui um sentido pessoal ao vivido, que corresponde de maneiras distintas ao estímulo apresentado.

Por significado, Leontiev (1984, p. 214-215)⁴¹ explica ser “o reflexo da realidade, independente das relações individuais que cada homem tem com ela, o homem encontra seu sistema de significados já preparado, historicamente conformado”, já o sentido pessoal

⁴⁰ “[...] estructura de vínculos y relaciones entre personas que canaliza en cada circunstancia sus necesidades individuales y o los intereses colectivos.” (MARTIN-BARÓ, 1985, p. 206)

⁴¹ [...] el reflejo de la realidad, independentemente de las relaciones individuales que con ella tiene cada hombre; el hombre encuentra un sistema de significados ya preparado, históricamente conformado. [...] el sentido aparece en la conciencia del hombre como algo que refleja directamente, y lleva implícitas sus propias relaciones vitales.

adquire uma relação subjetiva com o meio uma vez que “o sentido aparece na consciência do homem como algo que reflete diretamente, e tem implícita sua própria relação vital.”

Significado e sentido, portanto, são frutos das vivências do indivíduo, pois elas constituem o material semiótico para a apropriação psíquica. Este material é tudo que o rodeia, assim como todos os estímulos sentidos, visto que, não se pode expressar algo que internamente não foi apropriado. Assim, não é possível, por exemplo, que o aluno expresse uma realidade, dê uma resposta - muito comumente traduzida como indicador cognitivo - se o mesmo não passou por relações sociais que envolviam apropriações ideológicas que permitissem que esse aprendizado fosse edificado.

A escola, como um dos espaços de desenvolvimento do psiquismo deve reconhecer que só é possível alterar a ordem, o *status quo* dos alunos, modificando as bases ideológicas que regem a instituição e a sociedade de modo geral. É impensado, diante disso, culpabilizar apenas o aluno pelo seu fracasso, visto que é justamente o espaço em que está inserido que o constrói exatamente como ele é.

Todo o sistema ideológico (entendido aqui para além dos muros do colégio) é produzido, muitas vezes, segregando, classificando e mantendo a forma vigente, no entanto, é o aluno que paga o preço com sua reprovação ao final do ano escolar.

2.4 A linguagem e o poder no espaço escolar

Todo o processo educativo, refletido nas práticas pedagógicas adotadas pelos docentes em sala, é permeado pelos pressupostos pedagógicos, históricos e sociais - mesmo que não conscientes - do educador. Tais pressupostos são aprendidos tanto na academia, quanto refletem a materialidade das relações sociais de cada docente. O poder permeia todas as relações sociais e ampara-se nos recursos internos do sujeito, produzidos a partir de suas relações interpessoais, possibilitando-lhe “impor seus interesses e vontade aos outros”. (MARTIN-BARÓ, 1985, p. 185)

A relação pedagógica em sala de aula, entre professor e aluno é, do ponto de vista idealizado, uma relação de respeito, harmoniosa, de trocas de conhecimento e, sobretudo, nela o professor, mediando às relações de aprendizagem, reconhece a condição de aprendiz de seu aluno auxiliando-o em seu desenvolvimento.

Embora muito se tenha avançado, pelo menos no campo teórico, a respeito das relações de poder, o que as constituem, como e por que se formam, como se mantêm e,

sobretudo qual a legitimidade nessas relações, questões éticas e morais ainda frequentemente são alvo de discussões, revelando a fragilidade estrutural desses conceitos, amarrados em raízes históricas, sociais e religiosas.

A forma como as relações de poder se apresentam no espaço educativo é fruto, como já dito, das relações sociais que por sua vez são atravessadas pelo sistema capitalista. Além disso, estas relações de poder tem seus reflexos tanto no desenvolvimento psíquico dos envolvidos, nas aprendizagens, bem como na manutenção das concepções ideológicas. Ou seja, estas relações de poder vivenciadas na sala de aula, tanto têm sua constituição nos alicerces sociais, quanto às formas como a escola lida com estas relações “ressoam” na sociedade em forma de manutenção ideológica, visto que, “o grupo é a construção ideológica por excelência, através do qual se pode manifestar os diferentes mecanismos em jogo de uma ideologia.” (MARTIN-BARÓ, 1985, p. 193)⁴²

Assim, as relações de poder não podem ser vistas como independentes dos fenômenos sociais. Pelo contrário, as relações de poder são produzidas ideologicamente, embora muitas vezes, sejam erroneamente compreendidas como heranças naturais, como se houvessem pessoas que **naturalmente** pudessem deter o poder e com ele fazer o que quisessem.

Quanto mais frequentemente se utiliza o poder para dominar a maneira de se comportar e controlar as ações dos outros e quanto mais sucesso nessas tentativas, mais tende a convencer o portador de poder que os outros agem sob sua influência e de que tem domínio sobre os outros. (MARTIN-BARÓ, 1985, p. 182)⁴³

A visão distorcida sobre as relações de poder tem raízes históricas longínquas. No período dos grandes filósofos já era possível identificar formas de buscar legitimar as relações de poder apresentando-as de modo natural e até divino.

Platão (28 aC – 47 aC) compreendia que a escravidão ocorria por que o povo era incapaz de governar-se em função de sua condição intelectual e cultural. Ainda hoje percebemos resquícios dessa proposta, quando observamos que comumente, os alunos que mais se destacam em sala, são apenas os que possuem maior rendimento acadêmico

⁴² “[...] el grupo es la construcción ideológica por excelencia, a través de la cual se pueden poner de manifiesto los diferentes mecanismos en juego de una ideología.” (MARTIN-BARÓ, 1985, p. 193)

⁴³ “Cuanto más frecuentemente se utiliza el poder para dominar la forma de comportarse y controlar las acciones de los demás y cuanto mas éxito se tiene en estos intentos, más tiende a convencerse el detentador de poder de que los otros actúan bajo su influjo y de que tiene dominio sobre ellos.” (MARTIN-BARÓ, 1985, p. 182)

especialmente nas áreas de língua portuguesa e matemática, colocando os demais em uma posição subalterna e negando as diferenças objetivas entre os alunos.

Já Aristóteles (384 aC – 322 aC) condenava o subjugo de um homem sobre o outro à base da força. Acreditava que existiam bases naturalistas, genético-raciais que corroboravam com as relações de escravidão aplicadas na época, ou seja, existiam pessoas que nasciam para mandar e outras para serem escravizadas. Segundo Carboni e Maestri (2012, p.82), entendia-se que “o escravo que se rebelava contra o *senhor* rebelava-se contra a sua natureza e a ordem geral e imutável das coisas”.

Como se estivesse protegendo os escravos de sua própria natureza, Aristóteles, ao exaltar, de forma naturalística, os corpos ‘perfeitos para mandar’, em detrimento de outros que, segundo ele, demonstravam fisicamente uma inferioridade, expunha o caráter físico e estético para a segregação, ou seja, existiam pessoas “aparentemente” aptas a escravizar. Infelizmente ainda hoje vemos o preconceito justificado pelo caráter estético. Pessoas que não atendem aos parâmetros sociais de beleza, ou de roupa, de modos, ou de linguagem, não são adequadas para pleitear determinados espaços, explicitando que – culturalmente - existem ambientes diferentes para diferentes tipos de pessoas, numa relação valorativa. Observa-se que na escola os estereótipos também são ressaltados.

A visão aristotélica ainda alertava para subversão, considerando que a força com os subordinados só era admitida quando estava em risco a ordem social. Atualmente essa premissa é observada em todos os ambientes. Em alguns espaços educativos, por exemplo, existe a “hora” para falar e a “hora” para calar. Caso esta ordem seja desobedecida, os mecanismos de controle escolar são utilizados, como: encaminhamento para coordenação, chamamento de pais, registros diversos e em casos extremos coerção policial.

Há de se observar que existe, por parte da escola, uma justificativa para esta atitude, mas o que queremos analisar neste momento é o aspecto simbólico, como uma esfera se vê refletida na outra e continua por reproduzir numa certa escala a justificativa de controle social.

Para Martim Baró (1985, p. 97), são três as características essenciais do poder: ocorre nos relacionamentos sociais; baseia-se na posse de recursos e produz um efeito na mesma relação social.

Em relação às características apontadas, o autor explicita que o poder não é um objeto e sim uma qualidade de alguém que aparece na relação social, sendo, portanto, um fenômeno social e nunca individual. A segunda característica, apontando que o poder está

baseado na posse de recursos, denota que na relação social, um indivíduo possui algo que outro não possui estabelecendo uma relação desigual.

[...] o professor tem poder sobre o aluno em relação às tarefas escolares, mas não tem poder, pelo menos diretamente, sobre o que o aluno faz em casa ou no qual ele usa suas férias. Além disso, o mesmo professor que tem poder sobre o aluno na escola não tem poder sobre o diretor da escola, que tem poder sobre ele e o aluno, e pode alterar a mesma relação entre professor e aluno. (MARTIN-BARÓ, 1985, p. 97-98)⁴⁴

Nesse sentido, a posse de recursos define, em muitas vezes, a posição de poder de uns sobre os outros. Como exemplificado por Martin-Baró (1985) uma relação de poder pode se inverter em sala de aula quando o professor se relaciona com o “filhinho de papai”, ou seja, o pai imprime outras relações de poder para além do espaço escolar.

A terceira característica, segundo Martin-Baró, é o efeito que o poder exerce nas relações sociais, traduzido, por exemplo, no comportamento dos envolvidos. As relações de poder afetam as relações sociais, de modo que, tanto os sujeitos que exercem o poder, como os subordinados assumem posturas bastante próprias, configurando o fazer dos envolvidos.

O poder, assim, configura o trabalho de pessoas e grupos. Mas, além disso, o poder gera uma realidade atualizada através desse fazer: a realidade do que próprias as pessoas são. Por definição do que eles fazem e podem fazer, do que é permissível ou não, o bom e o mau poder molda as pessoas como atores sociais. O que são e o que fazem, professor e aluno depende de suas definições enquanto, e essas definições são em grande parte produto de poder. Não se vê de outra forma a conexão entre educação e dominação pessoal, entre aprendizagem e submissão, entre organização e imposição, aspectos frequentemente identificados no mundo da escola. (MARTIN-BARÓ, 1985, p. 99)⁴⁵

Não pretendemos aqui crucificar a escola, mas fomentar uma discussão acerca da origem desses processos, bem como de que maneira eles contribuem ou não, para a manutenção do *status quo* vigente. Sobretudo busca-se contribuir para quebrar certos padrões tendenciosos e preconceituosos gestados nesta sociedade de classes.

⁴⁴ [...] el maestro tiene poder sobre el alumno en lo que concierne a las tareas escolares, pero no tiene poder, al menos directo, sobre lo que el alumno haga en su casa o en qué emplee sus vacaciones. Más aún, el mismo maestro que tiene poder sobre el alumno en la escuela, no tiene poder sobre el director de la escuela, que sí tiene poder tanto sobre él como sobre el alumno, y puede alterar la misma relación entre profesor y alumno. (MARTIN-BARÓ, 1985, p. 97-98)

⁴⁵ El poder configura así el quehacer de personas y grupos. Pero, además, el poder genera una realidad actualizada a través de ese quehacer: la realidad de lo que las personas mismas son. Mediante la definición de lo que hacen y pueden hacer, de lo que es permisible o no, de lo bueno y de lo malo el poder configura a las personas en cuanto actores sociales. Lo que son y lo que hacen maestro y alumno depende de su definición como tales, y esa definición es en buena parte producto del poder. No se ve, de otro modo, el porqué de la conexión entre enseñanza y dominación personal, entre aprendizaje y sometimiento, entre organización y imposición, aspectos con demasiada frecuencia identificados en el mundo de la escuela. (MARTIN-BARÓ, 1985, p. 99)

O ambiente escolar é bastante complexo e sobre ele incidem inúmeras interferências, tornando difícil ao professor compreender e lidar com todas elas, especialmente na realidade educacional que se apresenta na atualidade. A influência da escola e em especial do professor é determinante na vida do indivíduo, no entanto há de se considerar as outras interposições dos grupos sociais a que ele pertence e que contribuem para sua totalidade psíquica, visto que para Vygotski (2018, p.78), “sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da situação que será representada na vivência.” Ou seja, o aluno constitui-se em um produto indivisível e complexo, de suas múltiplas determinações que se manifestam em sua vivência e tornam difícil ao professor conduzir o processo pedagógico.

Segundo Vygotski (2018), nada é determinante *a priori*, e sim no contexto e frente às características peculiares de cada um, uma vez que a determinação das reações depende, sobretudo, das *vivências* pelas quais o sujeito passa. Como vivência, o autor entende:

[...] a unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio que estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que tem relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. (VYGOTSKI, 2018, p.78)

Mesmo sendo impossível determinar precisamente em que medida cada situação, palavra ou vivência interfere nessa produção subjetiva, é notório que a própria vivência em si, de maneira ampla, determina o rumo da significação dos acontecimentos vivenciados, uma vez que, “no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido ao final como resultado, é dado, desde o início, pelo meio” (VYGOTSKI, 2018, p.85)

Nesse sentido, em momentos de, por exemplo, conflito em sala de aula, fica difícil determinar com exatidão quais foram os mecanismos que determinaram as reações que se apresentam. No entanto são inquestionáveis as inúmeras reações que a própria sala de aula e suas relações suscitam no aluno, ou seja, “o meio, que nesse caso, apresentou-se como uma situação concreta, também é sempre representado numa determinada vivência.” Vygotski (2018, p.79). Na mesma direção o autor bielorusso salienta que a intensidade das influências do meio no desenvolvimento, pode ser medida pelo nível de consciência, de compreensão acerca do ocorrido e sentido, ou seja, quanto maior for a consciência e o conhecimento sobre um fato, menos influenciável a pessoa será. Uma pessoa que não atribui significado ao que está ocorrendo, fica a mercê dos fatos, sem compreendê-los e, portanto com poucas possibilidades de agir sobre eles, recebendo assim, “sem filtro”, as influências externas.

[...] o meio exerce influência pela vivência da criança, ou seja, dependendo de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento ou situação. O meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribuiu. (VYGOTSKI, 2018, p. 83)

A consciência e o conhecimento são emancipadores e a linguagem se constitui como já dito, o maior e mais eficiente instrumento do sujeito sob o meio que o cerca. Nesse sentido, o meio se apresenta como fonte de conhecimento e não como o próprio conhecimento (VYGOTSKI, 2018, p.87)

A linguagem não é neutra e atende de maneira bastante eficiente os interesses da classe dominante, ou seja, ao utilizarmos a linguagem é possível manipularmos a forma de organização de maneira que fique mais ou menos tendenciosa. No exemplo a seguir, Carboni e Maestri (2012, p. 117) demonstram essa hipótese explicitando um enunciado: “Chamar o resistente iraquiano de ‘terrorista’, ‘guerrilheiro’ ou ‘patriota’ já determina sua avaliação sobre o sujeito que está sendo ilustrado.” Em sala de aula, palavras como “preguiçoso”, “esforçado”, “bom” ou “mal”, também produzem, através da linguagem trocada, um lugar definido para cada aluno.

A palavra possui uma característica polissêmica o que permite, dependendo de sua colocação, do tom de voz e postura corporal do locutor, despertar no ouvinte diferentes sentidos. Essa troca de significados é bastante complexa, uma vez que este significado não depende apenas de quem fala, mas também dos signos construídos de quem ouve. Nesse sentido as interações verbais em sala de aula tornam-se tão delicadas e imbricadas, que se constituem em ferramentas poderosas tanto de emancipação, quanto de subordinação dos envolvidos.

No discurso, no diálogo, os diferentes campos semânticos e contextos dos interlocutores provocam inúmeras possibilidades de interação. E partindo da máxima “nem sempre o que eu falo é o que você escuta”, pode-se explicar como são relativas e intrincadas as interações verbais.

Nesse sentido, a *emoção* e o *sentimento*⁴⁶ são funções psicológicas superiores importantes. O sujeito por meio de sua existência objetiva apropria-se e elabora sua existência subjetiva, ou seja, atribui sentido pessoal e valor às experiências. Nesta relação a

⁴⁶ Quanto à compreensão de emoção e sentimento neste trabalho, entende-se que:

“As emoções cumpre a função de sinais internos, internos no sentido de que não são o reflexo psíquico imediato do próprio objeto da atividade. A particularidade das emoções reside em que refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o êxito ou a possibilidade de realização exitosa de uma atividade do sujeito que responda a eles.” (LEONTIEV, 1978, p. 154). Nesse sentido, “[...] os sentimentos são guardados como

emoção constitui-se também como um ato cognitivo, tanto fazendo parte quanto contribuindo para o desenvolvimento, podendo alterá-lo, comprometê-lo e até mesmo bloqueá-lo.

As reações emocionais emergem da relação imediata entre sujeito e objeto, são marcadas por vicissitudes dessa relação e, com isso, tanto podem potencializar a força estimuladora da ação quanto podem reduzi-la debilitando a atividade vital do sujeito. Tais possibilidades se atualizam em razão da situação concreta dada e da história do indivíduo. (MARTINS, 2015, p.262)

Nos processos de aprendizagem, por exemplo, a interferência das emoções é imensa. O lugar ideológico e as relações de poder estabelecidas entre os sujeitos são determinadas tanto pelos fatores internos, quanto externos, e por isso se constituem em interações delicadas. O aluno só pode apresentar aquilo que suas vivências permitiram, assim como o professor. Nessas carências e possibilidades é que a aprendizagem deve acontecer. Segundo Martins (2015, p.264) “os sentimentos se relacionam às necessidades e aos motivos criados no curso do desenvolvimento histórico, subordinando-se às condições de vida do homem em sociedade – como dado imanente das relações entre as pessoas -, espraiando-se a partir de muitas direções”.

Pela condição histórica de subordinação dos “mais fracos” em detrimento dos “mais fortes”, é perceptível no campo educacional que os alunos estão submetidos a regras nas quais, comumente, não têm participação na elaboração. Defende-se que esse descolamento das práticas coercitivas do envolvimento dos estudantes é um dos agravantes para que esse sistema ideológico se perpetue, visto que, “[...] para que se desenvolva, é necessário que a forma ideal, que interage com a inicial e conduz a criança ao desenvolvimento, esteja presente no meio.” (VYGOTSKI, 2018, p.78). Ressalta-se, nesse caso, a importância da figura do professor que, por meio de práticas didático-pedagógicas, possa permitir ao aluno contribuir de forma efetiva nas discussões.

A formação da 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. (MARINO FILHO, 2008, n.p.)

Esperar que os alunos trouxessem, *a priori*, as regras de convivência que o ambiente escolar julga adequadas já assimiladas e internalizadas, ou ainda, que se encaixem facilmente aos padrões esperados, é entender que já tiveram em suas vivências substrato para desenvolver essas práticas. Porém a heterogeneidade cultural, econômica, social,

juízos, guardando sempre certa relação com o pensamento, na mesma medida em que o próprio pensamento

familiar, entre outras, impede essa uniformidade esperada. Nesse sentido reitera-se a necessidade de a escola olhar para as relações de poder, entendendo que os sujeitos envolvidos precisam participar de sua produção e agir sobre ela para que possam ascender a outros patamares cognitivos, desenvolvendo a consciência e o autodomínio.

O meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança. [...] o homem é um ser social, e fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultados do desenvolvimento metódico de toda a humanidade. (VYGOTSKI, 2018, p.90)

A partir de uma visão mais abrangente que considera que os signos somente são apropriados a partir da atuação efetiva do sujeito, quanto mais o aluno é incluído em ações efetivas de aprendizagem, melhor ele se apropria do conhecimento, o que é bastante benéfico para a produção de sua subjetividade.

A instrução desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “qualidade” de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino. (MARTINS, 2015, p. 278)

Aparece no cotidiano escolar uma descrição docente acerca de um possível “ideal de aluno” – como aquele que tem rotina de estudos, auto-controle emocional, organização, pontualidade, entre outros -, no entanto, essa ideia encontra-se descolada da situação real vigente, que nos constitui como homens nessa sociedade de classes e que se apresenta no micro espaço da escola como uma reprodução do macro espaço ideológico social. É impossível esperar homogeneidade numa sociedade tão desigual.

Nesse sentido, é importante que o professor compreenda como acontece o desenvolvimento do psiquismo, buscando definir estratégias para enfrentar os desafios. É preciso ter clareza, do que, como e por que ensinar, pois a escola é um espaço democrático, com o compromisso de fomentar a emancipação. Martins (2015, p. 287) aponta para as dificuldades enfrentadas pelos alunos, afirmando que, “se tais conexões ainda não estão asseguradas, se ainda fogem ao seu domínio, eis o ‘espaço’ de atuação do ensino.” Mesmo o autodomínio é aprendido e não inato, portanto, diante dos conflitos, é necessário que se abra espaço para que professor e aluno aprendam a lidar com ele:

não se isenta, em diferentes graus, dos sentimentos.” (MARTINS, 2015, p. 252)

Em tais condições, nas quais o professor “empresta” ao aluno aquilo que já conquistou – quer em termos dos processos funcionais superiores, quer em termos dos conteúdos escolares a serem transmitidos -, o ato de ensinar realizar-se-à como uma interposição que provoca transformações, isto é, operará como mediação no desenvolvimento do aluno. (MARTINS, 2015, p. 287)

Não basta que o aluno queira aprender, ou comportar-se de determinada forma, para alcançar o objetivo requerido, é necessário que tenha subsídios pra lidar com aquela realidade, de modo a corresponder ao exigido. A vivência situa os indivíduos em relação ao meio, e esse “lugar” que cada um ocupa não é aleatório e sim, funda-se nas experiências vividas e possíveis de serem vividas. As condições externas de desenvolvimento nos mais diversos âmbitos (social, familiar, econômica, cultural, ideológica, entre outras) não são igualitárias e é diante dessa realidade, e não outra, que a escola deve firmar seu papel instrumentalizador e emancipatório.

SESSÃO III – PESQUISA

Ao olhar para o espaço educativo buscando compreender a linguagem, o poder e suas contribuições na constituição da subjetividade dos indivíduos, depara-se com duas principais vertentes epistemológicas, sendo uma voltada ao determinismo biológico e outra compreendendo o homem a partir de suas construções sociais.

Entendendo que ninguém se constitui a partir do seu desenvolvimento individual e sim de suas histórias, grupos sociais, lutas ideológicas, entre tantas outras interferências, a forma como o pesquisador observa os fenômenos a que se propõe estudar também está relacionado à sua história. O rigor teórico- metodológico a ser adotado pelo pesquisador é o seu caminho e as lentes que permitem a ele enxergar o fenômeno posto.

Nesta pesquisa procurou-se analisar como as relações no espaço educativo interferem na formação simbólica discente sobre o poder, entendendo os fenômenos que se apresentam sem olharmos os indivíduos como produtores isolados e sim em num macro contexto social e histórico, uma vez que, os fenômenos e os indivíduos deste trabalho, não são considerados a partir de um lugar neutro e sim num espaço de contradição.

Segundo Triviños “A consciência, que é um produto da matéria⁴⁷, permite que o mundo se reflita nela, o que assegura a possibilidade que tem o homem de conhecer o universo” (1987, p.50), ou seja, ainda que construída coletivamente, a realidade está posta e é esta realidade que fundamenta os processos subjetivos e toda a elaboração das funções psicológicas superiores dos homens. Portanto, só se pode compreender os fenômenos e seus meandros a partir da realidade de cada espaço e da constituição individual e coletiva de cada pessoa. Nesse sentido, o espaço escolar reflete a sociedade em que está inserido, as histórias individuais de professores e alunos e a macro estrutura ideológica a que pertence.

⁴⁷ Entende-se aqui a palavra *matéria* como a representação da materialidade vivida pelo sujeito.

Talvez uma das idéias (sic) mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério de verdade. E ao focar historicamente o conhecimento, em seu processo dialético, colocou em relevo a interconexão do relativo e do absoluto. Dessa maneira, as verdades científicas, em geral, significam graus de conhecimento, limitados pela história, mas, como já dissemos em outro lugar, este relativismo não significa reconhecer a incapacidade de o ser humano chegar a possuir verdade. (TRIVIÑOS, 1987, p.51)

Essa miscelânea de sentidos tanto enriquece as relações, quanto fomenta conflitos. Mas há de se reconhecer que somente no conflito, na contradição existe crescimento, desenvolvimento e ampliação da capacidade cognitiva.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural buscar-se-á analisar os fenômenos que se apresentam na fala dos interlocutores, ilustrando as relações de poder e as formas que aparecem.

A realidade imposta demonstra as diferenças na condição de enfrentamento dos alunos diante das exigências educacionais e traz à luz da reflexão a disparidade de recursos intelectuais, sociais e de autoestima presentes na heterogeneidade escolar.

Saviani (2012) reconhece na relação do docente com seu método de ensino e com seus educandos uma preocupação com as construções subjetivas que são criadas dentro da escola, além de refletir sobre a responsabilidade metodológica presente no ato de ensinar.

As relações de poder vivenciadas pelos indivíduos, neste caso, especialmente estabelecidas na sala de aula se caracterizam como uma forma necessária de atividade humana, de construção e reconstrução das individualidades, revelando-se como uma forma de participação social ativa e consciente. Estas relações possibilitam a apropriação/formação do autoconceito acadêmico, bem como do desenvolvimento psíquico como um todo.

O ambiente escolar é reconhecidamente um espaço rico de oportunidades para o desenvolvimento da subjetividade discente, processo no qual as trocas estabelecidas constituem-se como substrato para o psiquismo, uma vez que “a imagem psíquica desenvolve-se com a complexificação estrutural dos organismos por meio da atividade que o condiciona, e nisso reside a materialidade da própria consciência.” (MARTINS, 2015, p. 29).

Vigotsky (2001) evidenciou a linguagem e a mediação como processos estruturantes individuais e coletivos, enfatizando que a significação sobrepõe pensamento e linguagem, razão e afeto, compreendendo que toda a ideia (conteúdo do pensamento) contém a atividade afetiva do indivíduo em face da realidade que representa.

É necessário que, de maneira dialética, as relações interpessoais possam promover

rupturas nas estruturas, inaugurando novas e melhores formas de organização psíquica aos indivíduos.

Compreender que os indivíduos se constroem a partir do meio em que vivem, da mesma maneira que contribuem para a ressignificação deste meio, é necessário para que a prática educativa, nessa dialética, se constitua.

3.1 Sujeitos

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Unioeste (anexo). Entendendo que para analisar um fenômeno que ocorre dentro do ambiente educativo procurou-se olhar e ouvir o professor e os alunos. Entendendo a dificuldade para que fossem realizadas observações em todas as escolas de Toledo, e com base em Gil (2008) foram selecionadas três escolas para a coleta dos dados, procurando respeitar a complexidade e a diferença na constituição dos espaços educativos.

De modo geral, as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, nas pesquisas sociais é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo. (GIL, 2008, p.89)

A coleta dos dados foi realizada em três (03) escolas estaduais do município de Toledo. Uma situada no centro da cidade e que abarca estudantes de várias regiões com condições sócio-econômicas que variam entre si. Outras duas situadas na periferia do município, sendo que uma encontra-se numa área com uma população mais carente e outra situa-se em um bairro no qual as famílias possuem, de maneira geral, uma condição socioeconômica mais estável, conforme expressado no Projeto Político Pedagógico das instituições.

Como sujeitos da pesquisa foram considerados alunos do 9º ano das referidas escolas, totalizando 72 alunos. O 9º ano foi escolhido em função de que a maioria dos alunos já passou os três anos anteriores do ensino fundamental (anos finais) na mesma escola e, da qual, já possui uma vivência pedagógica e disciplinar.

Além dos alunos, os professores também participaram da pesquisa, sendo realizada nas mesmas 3 escolas em que foram envolvidos os alunos. Na escola 1 obtivemos o retorno de 7 (sete) questionários, e nas escolas 2 e 3 foram obtidos 5 (cinco) questionários em cada uma, totalizando 17 respondidos. Foram selecionados os professores – 8 professores que

lecionam nas disciplinas do 9º anos –, lembrando que dentre estes, alguns dão aula em mais de uma escola entrevistada, reduzindo o número das possibilidades da coleta.

No processo de coleta das respostas dos professores enfrentou-se uma grande dificuldade, pois os professores não puderam ou não quiseram responder imediatamente:

Em função do horário organizado para as aulas, encontrar todos os professores foi complexo, além disso, o número reduzido de hora-atividade dos professores (alguns professores em função do número de aulas, não tem direito a hora atividade naquele colégio), fez com que alguns professores levassem o questionário, mas não o devolvessem.

O período de coleta dos questionários dos professores foi mais estendido, no entanto não conseguimos atingir a todos os professores que se dispuseram a participar.

	Idade		Sexo		Tempo de serviço		
	25- 35 anos	Mais de 35 anos	Masculino	Feminino	10 anos	10-20 anos	Mais de 20 anos
Escola 1	29%	1%	15%	86%	3%	43%	14%
Escola 2	20%	0%	40%	60%	0%	40%	40%
Escola 3	40%	0%	40%	60%	0%	60%	0%

Tabela 1: Distribuição dos professores por idade e sexo
 Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Observa-se que na Escola 1 predominam quase que exclusivamente mulheres na docência, enquanto que nas demais escolas a distribuição quanto ao gênero, entre os docentes, é mais equitativa. Ainda, verifica-se que nas Escolas 1 e 2 predominam professores com mais idade enquanto na escola 3 há um equilíbrio entre mais jovens e mais velhos. Também a observação do número de anos de magistério revela que o número de professores com mais de 10 anos de experiência é maior do que o número de professores que possuem entre 5 e 10 anos de experiência. Essa diferença acentua-se na Escola 2. Entretanto a análise do número de anos de magistério revela que no conjunto são professores experientes, todos com mais de 5 anos de magistério.

A tabela a seguir apresenta os dados sobre idade e sexo do grupo dos alunos que responderam os questionários nas três escolas. Destacamos que a idade correspondente para frequentar a série do 9º ano é 14 anos.

	Idade			Sexo	
	13 anos	14 anos	15 anos ou mais	Masculino	Feminino

Escola 1	0	73%	27%	53%	47%
Escola 2	0	53%	47%	56%	44%
Escola 3	0	76%	24%	40%	60%

Tabela 2 – Distribuição dos alunos por sexo e idade
 Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Observa-se na Escola 1 (53%) e na Escola 2 (56%) um número maior de meninos em comparação a Escola 3 (60%), onde mais da metade dos alunos são meninas.

Em todas as escolas certa distorção entre idade-série se apresenta, no entanto na Escola 2, a qual atende a alunos mais carentes, quase a metade dos alunos (47%) estão acima da idade esperada para frequentar o 9º ano.

3.2 Instrumentos

O instrumento utilizado pelo pesquisador é parte do problema de pesquisa, pois ele deve, em alguma medida ser confiável e responder à questão central do problema.

No decorrer desta pesquisa o questionário utilizado sofreu uma alteração em função dos limites apresentados pelos professores na sua rotina profissional.

Inicialmente a coleta de dados com os professores havia sido pensada em forma de entrevista, por se entender a complexidade e a riqueza desse instrumento. Esse aspecto é destacado por Lakatos (2003, p.196) que salienta o valor desse instrumento lembrando que alguns autores consideram a entrevista o método por excelência da investigação social. Além disso, a escolha atendia aos limites desta investigação por propiciar, conforme explicita Lakatos, “averiguação dos ‘fatos’, ‘determinação das opiniões sobre os fatos’, ‘determinação dos sentimentos’, ‘descoberta de planos de ação’, ‘conduta atual ou do passado’ e ‘motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas’”. (2003, p.196)

Tais objetivos se encaixavam na complexidade do assunto pretendido à pesquisa, no entanto alguns fatores impossibilitaram a utilização desse instrumento: atualmente o número de hora-aula determina o número de horas-atividades sendo que algumas disciplinas em função da quantidade de aulas não dispõem de horas-atividades na escola. Além disso, alguns professores, pelo acúmulo de trabalho não se disponibilizaram para realizar a entrevista.

Diante do fato apresentado, optou-se por alterar o instrumento a ser utilizado com os professores de roteiro de entrevista para questionário, instrumento que já havia sido escolhido para ser utilizado junto aos alunos.

Lakatos (2003, p.201) aponta que “o questionário se constitui como um instrumento de coleta de dados, por uma série ordenada, que devem ser respondidos por escrito e sem a presença do entrevistador.” Nesse sentido a coleta dos dados junto aos alunos, ~~des~~ foi realizada pelos professores de sala. E a coleta de dados junto aos professores, foi conduzida pela coordenação pedagógica ou pela direção.

Portanto, em síntese, os dados coletados foram levantados por meio de dois questionários distintos aplicados aos professores e aos alunos em três escolas públicas do município de Toledo, em uma das turmas do 9º ano de cada escola,

O questionário apresentado aos professores (Apêndice 1) continha 14 perguntas que buscavam a compreensão, a partir do ponto de vista dos docentes, sobre poder, linguagem e suas relações no ambiente educativo. O instrumento aplicado aos alunos (Apêndice 2) continha 13 questões procurando compreender na percepção dos alunos o mesmo fenômeno. Buscou-se nessa comparação analisar o processo de interação no ambiente de sala de aula no que tange ao poder, à linguagem e suas interrelações.

3.3 – Procedimento para análise dos dados

Procurou-se utilizar, como já explicitado a postura dialética de abordagem, entendida por Lakatos como sendo a que “penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade.” (2003, p. 106)

O olhar do pesquisador sobre o fenômeno, ancorado em um viés social, buscando a contradição do fato, a conjuntura humana como pano de fundo para a análise deve buscar compreender o fenômeno de maneira não engessada, como aponta Frigotto:

[...] a dialética, para ser materialista histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de *suma* teológica. Não se pode constituir numa camisa-de-força fundada sob categorias gerais não-historicizadas. Para ser materialista histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são só apriorísticas, mas construídas historicamente. (2008, p. 73)

Os dados apresentados na coleta retrataram as inúmeras construções interpretativas dos sujeitos da pesquisa sobre a temática posta. Para a análise dos discursos apresentados foi

utilizada a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo proposto por Lefevre e Lefevre (2014) o qual busca ao resgatar os signos utilizados pelos sujeitos individuais, preservar “suas dimensões individual e coletiva articuladas” (LEFEVRE e LEFEVRE, 2014, p. 502)

Esses signos que se apresentam no discurso de cada sujeito, representam a todos ao mesmo tempo, caracterizados pelo modo de vida, pelo posicionamento e pelas ideologias dos que fazem parte desse grupo a ser representado. Esses signos “se constituem como guias utilizados pelos indivíduos para nortear suas interações correntes”. (LEFEVRE e LEFEVRE, 2014, p. 506)

Para a análise dos dados procurou-se estabelecer um comparativo entre as respostas apresentadas buscando similaridades e diferenças. Esta análise se deu tanto entre os questionários dos alunos, quanto na comparação dos questionários entre alunos e professores. Nesta análise buscou-se determinar as categorias que representavam as ideias expostas pelos sujeitos.

Não é tarefa simples encontrar os sentidos coletivos que as respostas individuais apresentam, pois o que é dito, muitas vezes só encontra significado quando inserido num ambiente e em comparação com as respostas dos demais sujeitos.

Uma análise criteriosa possibilitou ao pesquisador compreender os fenômenos individuais amparados e constituídos por um sistema coletivo socialmente representado. Lefevre e Lefevre (2014) esclarecem que se trata da condição que cada sujeito atribui ao mundo em que vive, e também ao significado que cada pesquisador dá ao sentido dado pelos sujeitos.

Compreender os fenômenos individuais como representativos dos macros fenômenos sociais, determinados pelas relações de produção, é importante, pois possibilita compreender a sociedade para além das responsabilidades individuais, nas quais as desigualdades e o confronto entre as classes sociais dificultam e reduzem as alternativas de mudança dos sujeitos.

3.4 – Resultados: apresentação e análise

Buscou-se compreender a relação entre o poder e a linguagem no espaço educativo e suas implicações na constituição da subjetividade dos envolvidos no espaço escolar, especialmente para os adolescentes. Para a análise, buscou-se uma interpretação que

abarcasse um conjunto significativo de elementos, pautada nas interrelações nos signos que a representam, compreendendo que os sujeitos são constituídos em sociedade, e que a escola não é um espaço neutro. As relações estabelecidas no interior da sala de aula são um reflexo da conjuntura social que os indivíduos vivenciam, visto que os fenômenos educacionais não são descolados da sociedade em que estão inseridos.

A formalização organizacional de um grupo é especificada, acima de tudo, na determinação das condições a que ele pertence. As regras de associação podem ser formais ou informais, rígidas ou flexíveis, estáveis ou temporárias, mas sempre haverá critérios que determinam em todos os momentos quem é ou pode fazer parte do grupo e quem não é. [...] O objetivo está em indicar a importância de determinar em cada caso a identidade de um grupo, que se traduz em regras de relevância e exclusão dentro de cada sociedade. (MARTIN-BARÓ, 1989, p. 210)⁴⁸

Assim, cada um se apropria dos signos que o circundam, mas lhes atribui sentidos próprios, os quais são estabelecidos internamente a partir das interações do sujeito, delimitadas e marcadas pelo contexto em que vive. Nessa perspectiva busca-se na análise, ir além da aparência e da palavra em si, desvelando o sentido social e histórico em que os signos se inserem e se manifestam, uma vez que, a forma de comunicação e de organização (regras, possibilidades, enfrentamentos, entre outros) de cada grupo, constrói-se a partir da materialidade vivenciada.

Busca-se entender que a subjetividade não é um fenômeno *a priori*, mas se organiza de maneira processual e contínua. As trocas estabelecidas no ambiente educativo, a forma como o professor e alunos constituem suas relações, concebem a aprendizagem e o ensino, bem como entendem a apropriação do saber, resultam em um espaço privilegiado na constituição dessa subjetividade.

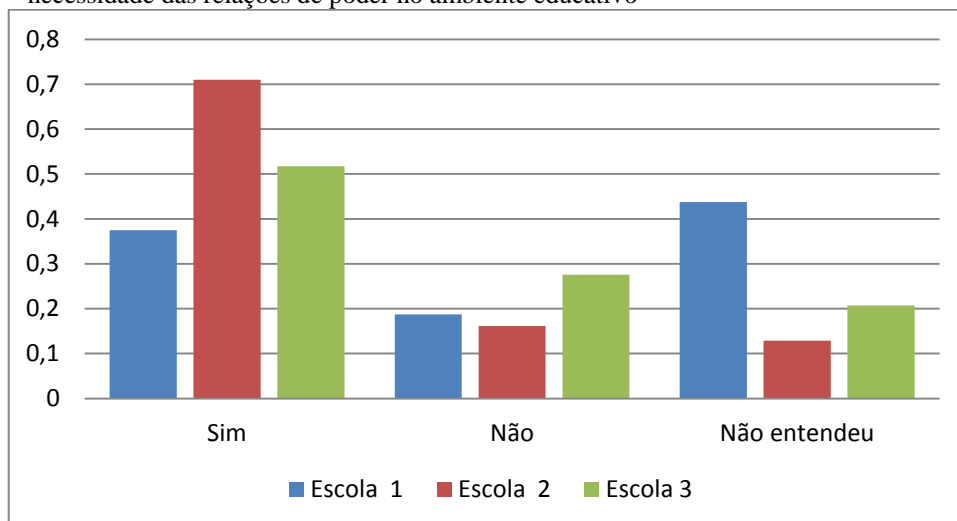
Ao analisar a *importância e a necessidade das relações de poder no ambiente educativo*, compreende-se que esse poder não é algo estanque ou de posse, mas sim uma força exercida que determina nessas relações os “lugares” ocupados por cada sujeito. Esses lugares não são desprovidos de sentido, pois determinam em muito, as condições de acesso e desenvolvimento de cada um.

A forma como os alunos veem essas relações de poder e sua importância, permitiu constatar que a maioria as reconhece como presente. No entanto, observa-se entre as escolas que compreendem essa relação como importante, embora o conceito de poder pareça ser

⁴⁸ La formalización organizativa de un grupo se concreta, ante todo, en la determinación de las condiciones para pertenecer a él. Las normas de pertenencia podrán ser formales o informales, rígidas o flexibles, estables o pasajeras, pero siempre habrá unos criterios que determinen en cada momento quién es o puede ser parte del grupo y quién no [...] El punto está en señalar la importancia de determinar en cada caso la identidad de un

discutido, ainda há uma parte significativa de alunos que afirmam não compreender essa questão (44% de alunos da Escola 1). A esse percentual acresça-se os 19% que não consideram que as relações de poder em sala são importantes, totalizando 63% e superando o percentual dos que reconhecem (37%) a importância das relações de poder no ambiente educativo.

Gráfico 01 - Distribuição dos alunos quanto ao reconhecimento da importância e da necessidade das relações de poder no ambiente educativo



Fonte: Dados gerados pela autora (2018)

O Gráfico 1 revela que embora as escolas sejam todas públicas, situadas na mesma cidade e teoricamente atuem sob as mesmas diretrizes curriculares, existe uma acentuada discrepância entre a visibilidade e a importância que as relações de poder assumem entre os alunos dos distintos colégios.

A maioria das justificativas apontaram para uma relação de submissão do aluno frente ao professor, além de ressaltarem a “necessidade” dessa relação de submissão como justificativa para o aprender.

- *“Pois o professor tem o poder de mandar na sala.”*
- *“Que os professores ordenem a escola da forma que acharem necessário.”*
- *“Analisando e ‘ponhando’ respeito assim se cria um ambiente controlado.”*
- *“O professor precisa de maior poder em sala de aula para coordená-la da melhor forma.”*

grupo, que se traduce en unas normas de pertinência y de exclusión al interior de cada sociedade. (MARTIN-BARÓ, 1989, p. 210)

Salienta-se que as relações de submissão aqui descritas apontam uma compreensão de que deva existir uma ordem estabelecida para que o processo de aprendizagem ocorra, o que de fato é necessário. No entanto observa-se que os alunos não se colocam ativos nesse processo, delegando ao professor o poder sobre esse controle e conseqüentemente sobre os processos de aprendizagem.

A superioridade da figura do professor frente à dos alunos fica clara nessa relação, onde os alunos colocam-se numa posição passiva, de espera, frente aos “comandos” do professor que busca a ordem, e só dessa forma, a aprendizagem possa ocorrer.

- *“Por exemplo, dentro da sala o professor é o superior do aluno”*
- *“Brigando com quem desrespeita o ambiente”*
- *“Para que as regras sejam cumpridas”*
- *“Horário de entrar na sala, sair, organização das salas, etc.”*
- *“É necessário uma autoridade para pôr ordem.”*

Não se toma aqui essa relação de poder como algo negativo, e sim como uma vivência inerente às relações humanas, que pode promover avanços significativos no desenvolvimento do educando. Essa relação de autoridade não se caracteriza como algo estanque à relação docente-discente, mas sim, como já explicitado uma força exercida constantemente, tendo alunos e professores consciência ou não. Nesse sentido constitui-se como aspecto importante na organização das relações e conseqüentemente da subjetividade dos sujeitos.

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 (sic) e não apenas um local no qual isso ocorre. No *em torno*, estão presentes as intencionalidades dadas por um contexto de interesses que indicam os ideais da formação humana. (MARINO FILHO, 2008, n.p)

Segundo o que se observa a seguir nas respostas dos alunos, a relação hierárquica estabelecida no contexto observado, é “naturalmente” necessária e deve ser obedecida, como forma de ordem já preestabelecida socialmente como forma de “direito adquirido”, mantendo dessa forma as relações de poder e perpetuando as relações de subordinação e subserviência:

- *“Eu acho que deveria existir uma relação de poder entre líder e alunos. E também sobre as turmas que são superiores a sua, 9º é maior que 8º deveria ocorrer respeito maior.”*

- *“Os professores pegando um pouco mais pesado, aliás, não só os professores, mas todos que trabalham aqui.”*

Nesse sentido, percebe-se que a compreensão acerca da dominação de uns sobre os outros aparece no discurso, e o aluno acaba reproduzindo e reafirmando essas relações de poder.

[...] cada sistema social tenta alcançar sua manutenção e reprodução, tanto transmitindo às pessoas suas demandas para que as internalizem como próprias (processo de socialização), quanto realizando aquelas modificações e mudanças no próprio sistema que possibilitem sua sobrevivência (evolução ou diferenciação social). (MARTIN-BARÓ, 1989, p.75)⁴⁹

As falas dos alunos denotaram uma compreensão, do ponto de vista discente, de que o exercício da autoridade pelo professor garante a ordem e caracteriza-se como fator determinante para a aprendizagem e, portanto, uma relação necessária e positiva.

Martin-Baró (1989, p.316) aponta que “falar da estrutura de um grupo funcional significa referir-se a uma ordem para a unidade dos elementos que compõem, mas uma unidade que surge com base em uma necessidade social”⁵⁰, que nesse caso seria, na relação docente, o “aproveitamento pedagógico do aluno”.

Alguns alunos apontaram uma justificativa para as relações de poder no sentido mais colaborativo e respeitoso. No entanto, ainda é possível observar que embora apontem para o respeito como a base da relação, colocam o professor como o que detém o poder da organização do espaço educativo, como explicitado na fala a seguir:

- *“De uma forma que o professor seja a autoridade, mas respeitando os alunos.”*

- *“De uma forma que todos possam aprender e que tenha organização.”*

- *“Não acho necessário um poder, mas sim respeito é saber seu lugar; aluno e professor”* - nesse caso explicitando que cada um tem um lugar próprio por merecimento.

Entende-se que as vivências e atividades que aparecem no interior do espaço educativo, carecem de uma organização e uma figura que, de alguma forma, conduza o processo, visto que o processo didático-pedagógico deve ser planejado, organizado e

⁴⁹ [...] cada sistema social trate de lograr su mantenimiento y reproducción, tanto transmitiendo a las personas sus exigencias para que ellas las interioricen como propias (proceso de socialización) cuanto realizando aquellas modificaciones y cambios en el propio sistema que posibiliten su supervivencia (evolución o diferenciación social). (MARTIN-BARÓ, 1989, p.75)

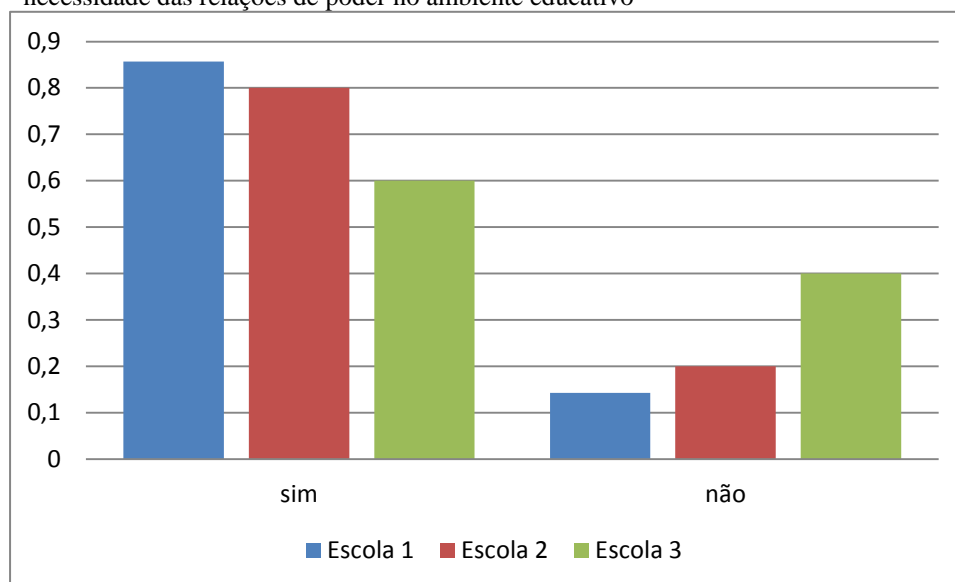
⁵⁰ “hablar de la estructura de un grupo funcional significa aludir a un orden a la unidad de los elementos que componen, pero una unidad surgida en función de una necesidad social.” (MARTIN-BARÓ, 1989, p.316)

embasado teoricamente, papel este atribuído ao professor como aquele que possui formação para tanto.

Esse planejamento da atividade, no entanto, não pode excluir o aluno como partícipe atuante, colocando-o como receptor de um conhecimento que, muitas vezes, aparece como algo a ser transmitido e não apropriado na vivência.

Por outro lado, ao analisar a forma como o **docente** enxerga as relações de poder em sala, bem como sua importância, observou-se que a maioria reconheceu a importância dessa relação e que os professores parecem compreender melhor do que os alunos as relações de poder em sala, visto que a categoria “não entendi” emergiu apenas das respostas dos discentes.

Gráfico 02 - Distribuição dos professores quanto ao reconhecimento da importância e da necessidade das relações de poder no ambiente educativo



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Como justificativa dos professores, foram utilizadas falas que também colocam o professor, assim como os alunos, em uma posição de superioridade, autoridade e controle:

- *“A responsabilidade pelo andamento da aula é do professor, por mais que os alunos devam participar, mas é o professor que media as situações.”*

Ao analisar a fala do professor percebe-se que ao utilizar o termo “devam participar” o mesmo revela que, embora entenda a importância pedagógica de promover a participação dos alunos, ainda a vê como obrigação.

Do mesmo modo, em outras respostas os docentes buscam primar pelo respeito mútuo. Salienta-se que esse respeito pode vir mais fortemente amparado na necessidade de

uma relação hierárquica de subordinação à figura de quem detém o conhecimento e pode garantir a ordem como caminho seguro para a aprendizagem, amparado pelo domínio do conhecimento científico por parte do professor.

- *“Uma hierarquia. Respeito mútuo recíproco até chegar no aluno.”*

- *“Estabelecendo hierarquia entre educando e educador.”*

- *“Eu tenho uma relação de poder baseado no diálogo, sem grosseria e ameaça. Eles compreendem que tem direitos e hierarquia.”*

Porém, se o professor se recusa a permitir que o poder circule entre alunos e professores, ele estará promovendo uma concepção distorcida e contrária à concepção de poder enquanto exercício que possibilite uma postura empoderada que contribua para o desenvolvimento do aluno, o que se constitui em importante função formativa da escola.

- *“Precisa ter controle para o bom andamento da aula. Se todos tiverem poder não há uma organização.”*

As falas a seguir representam certa preocupação dos docentes, frente a uma relação igualitária e desprovida de hierarquia que supostamente comprometeria, tanto o controle da aula como da aprendizagem:

- *“O professor deve ter o empoderamento para não ser igual, as vezes é bom para que eles tenham respeito.”*

- *“É importante para o bom andamento da aula, pois os estudantes muitas vezes precisam de orientação quanto ao comportamento e realização das atividades.”*

- *“Sob a forma de disciplina dos alunos. Estabelecer limites.”*

Há uma contradição entre as diversas falas docentes, afinal a relação pedagógica deve ou não ser hierárquica? Ferreira (1975, p.724) ao definir hierarquia, traz as palavras ordem e subordinação, porém, logo a seguir apresenta o verbete referente a palavra hierarquismo para referir-se à uma ênfase exagerada da hierarquia.

Em comparação às respostas dadas pelos alunos, os professores em sua maioria também justificaram a necessidade de controle para que a ordem e conseqüentemente a aprendizagem ocorram.

[...] seria ingênuo pensar que um sistema social permite negociar seus interesses e valores fundamentais; Pelo contrário, qualquer negociação sobre a ordem social está sujeita precisamente às exigências das estruturas institucionais existentes - formas vigentes de pensar, sentir e comportar-se - e a todos os mecanismos de poder que atuam no confronto entre as principais classes sociais dentro de cada sistema. (MATIN-BARÓ, 1989, p.83)⁵¹

Alguns professores apontaram para o respeito mútuo a igualdade nessa relação, mas apenas um professor parece apontar para as relações de poder como um processo de desenvolvimento e aprendizagem que permeiam não só o ambiente educativo, mas auxilia na organização social como aparece abaixo.

- *“Conquista da igualdade, as mudanças de comportamento, de mentalidade em direção ao cidadão, à sociedade.”*

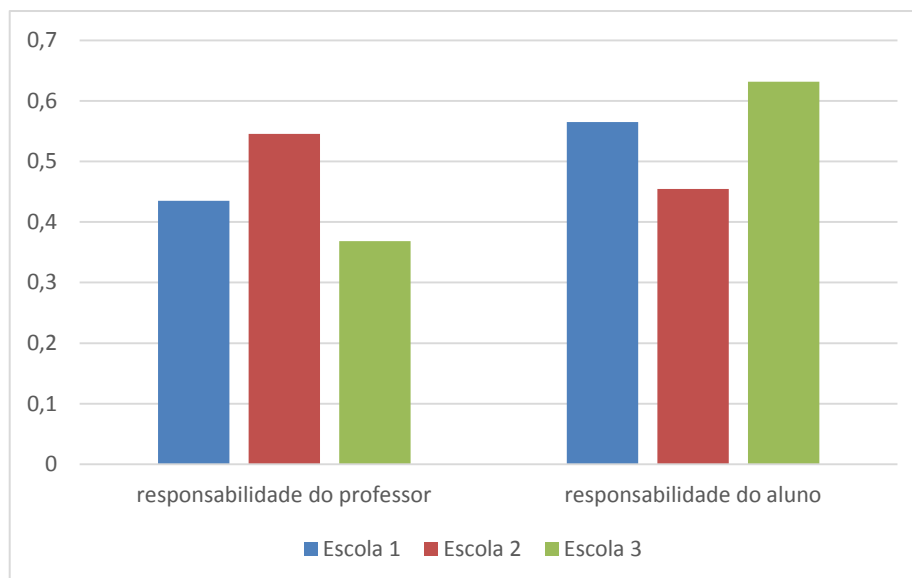
Pode-se observar que tanto para os discentes, quanto para os docentes a autoridade está centrada na figura docente com bases hierárquicas, o que parece ser inerente a relação pedagógica na qual o poder o circule entre alunos e professores. Mas verificou-se que aparece no discurso, tanto de alunos quanto de professores, uma tentativa de “camuflar” essa relação hierárquica em algumas vezes exacerbada, apontando a necessidade de ordem e controle como aspectos imprescindíveis, de forma a garantir o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, as palavras expressas por docentes e discentes representam significados que adquirem um sentido pessoal o qual acaba por estar submetido a forças sociais mais amplas, que não podem ser influenciadas pelos indivíduos.

Ao analisar, do ponto de vista **discente**, os motivos pelos quais a sala de aula “se perde”, ou seja, quando o objetivo pedagógico e o andamento da aula não ocorrem dentro do esperado, comprometendo o rendimento pedagógico, os alunos responsabilizaram tanto a si próprios, quanto aos docentes.

⁵¹ [...] sería ingenuo pensar que un sistema social permite negociar sus intereses y valores centrales; por el contrario, cualquier negociación que se dé sobre el orden social está sometida precisamente a las exigencias de las estructuras institucionales existentes –formas vigentes de pensar, sentir y comportarse- y a todos los mecanismos de poder que actúan em la confrontación entre las principales clases sociales al interior de cada sistema. (MATIN-BARÓ, 1989, p.83)

Gráfico 03 – Responsabilidade pelo desequilíbrio da aula do ponto de vista discente



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Ao falar sobre as responsabilidades do professor frente à possibilidade de insucesso da aula, os alunos apontaram fatores essencialmente ligados ao controle emocional docente.

- *“Quando eles começam a se alterar”*
- *“Se irritam com a conversa”*
- *“Se irritam com a falação dos alunos entre si”*
- *“Quando ele se altera.”*

Essas falas apontam para a percepção dos alunos frente à dificuldade do professor em lidar com momentos de crise em sala, bem como com nível de estresse vivido atualmente no ambiente escolar. Não se pode negar que o momento que a educação está passando, tanto do ponto de vista estrutural, político, quanto social (uma vez que abarca o resultado de uma sociedade) é delicado e cria, no espaço educativo, uma tensão e uma sensação de impossibilidade muitas vezes insuportável para os docentes, levando-os inclusive ao adoecimento.

Os alunos também relataram aspectos didáticos metodológicos para justificar a falta de “equilíbrio” nas aulas.

- *“Ele passa resumo e em vez de explicar, temos que entender sozinhos.”*

Esse discurso aponta clareza e maturidade na análise, uma vez que observa o papel central do professor no processo de apropriação do conhecimento, pois cabe ao docente o

domínio desses saberes, pois, conforme Martins (2015, p. 204) “a referência básica da aprendizagem é o processo de apropriação dos conteúdos escolares, enquanto a referência básica do ensino é o processo de objetivação das apropriações já realizadas pelo professor”

Questionados sobre suas próprias responsabilidades no sucesso e/ou insucesso da aula, os alunos apontaram novamente como motivos a subversão da ordem estabelecida e a quebra das regras do ambiente:

- “*Tretas e assuntos perdidos*”
- “*Não prestam atenção no limite da voz, não se importam com a matéria*”
- “*Quando os colegas não colaboram e o professor perde a paciência*”
- “*Não presta a atenção*”

Os discentes ainda apontaram a necessidade de uma “educação de berço” para alguns alunos, como se as condições subjetivas de autocontrole, limites, disciplina, viessem de maneira inata e que “alguns” não poderiam lidar com o espaço educativo de maneira adequada, pois não detinham essas condições “de berço”. No entanto há de se atentar para o fato de que o autodomínio não tem relação com a permissão irrestrita àquele que o tem, visto que, segundo Martins (2015, p. 307) “não se identifica com o livre atendimento de vontades individuais, mas com o autodomínio consciente orientado por finalidades humanizadoras, isto é, identificado com a fruição de funções psíquicas superiores.”, as quais só podem ser desenvolvidas frente a uma demanda, promovida por ações e operações que as exijam.

- “*Sabemos que educação vem de berço e as vezes desrespeitamos*”

Martin-Baró (1989, p.170) aponta a partir dos estudos de Merton (1938-1968) quatro possibilidades de desvio na conduta do indivíduo na busca de se contrapor a uma adaptação conformista da realidade. O indivíduo busca, portanto, outras maneiras de lidar com as regras impostas:

A inovação: a pessoa deixa os meios legítimos e busca uma transgressão das normas sociais.

O ritualismo: entra no jogo de trabalhar para conseguir os socialmente legítimos.

O retraimento: a pessoa rechaça tanto os fins quanto os meios e recorre a saídas escapistas: pressionado entre a impossibilidade de obter por meios legítimos e a pressão para não obter por meios ilegítimos.

A rebeldia: A pessoa rechaça tanto os fins quanto os meios e busca novas formas de atuação, buscando meios sociais mais equitativos.

É possível, diante das vivências em sala observar esses quatro tipos de posicionamentos, tanto por parte dos alunos, quanto por professores. Nesse sentido,

compreender esses posicionamentos é importantíssimo, inclusive para definir as metodologias mais adequadas no processo educativo. A linguagem estabelecida entre os envolvidos no espaço escolar é decisiva nessa relação.

A linguagem encontra-se, no processo educativo, num lugar central e atua como organizadora de todo o pensamento conforme preconiza Martins (2015, p. 179)

A conversão da fala em instrumento do pensamento [...] determina profundas transformações no psiquismo infantil, à medida que seus mecanismos ultrapassam meramente fins expressivos e sua “direção externa” para assumir, também um papel no planejamento e na orientação do comportamento. [...] passando “de fora para dentro”, a fala vai se instituindo como uma das funções psicológicas mais importantes ao possibilitar a construção do mundo na interioridade subjetiva na forma de *imagem consciente*.

Embora a linguagem, o diálogo, os debates, a exposição de ideias estejam pedagogicamente num patamar reconhecidamente importante no espaço educativo, para os alunos as falas do professor ainda permanecem no centro metodológico, enquanto as falas dos alunos parecem carecer de permissão docente para aparecerem, e quando aparecem, é de forma corriqueira atrapalhando e não contribuindo para a produção e apropriação do conhecimento científico.

- *“Pela parte da conversa”*
- *“Quando começa a desrespeitar o professor e começam a conversar”*
- *“Se distraem com conversas entre si”*
- *“Perguntas fora do assunto”*

Embora nas três escolas pesquisadas, o foco da indisciplina seja colocado, ora no professor, ora no aluno, é possível supor que essa relação parece não fluir de maneira igualitária, salientando que a maioria dos alunos se culpabilizou. Não se enxergar de forma igualitária é um fenômeno social comumente utilizado nas relações de dominação. A escola, como uma das instituições sociais reflete essa dinâmica, compreendendo que necessariamente deve existir quem obedece e quem manda em prol de um bem maior.

Na sociedade contemporânea, as classes dominantes apoiam-se, sobretudo no consenso a respeito da justiça, da equidade, da inevitabilidade e da naturalidade da sociedade de classes para manter os explorados na submissão. (CARBONI e MAESTRI, 2012, P. 9).

O aluno, ao reconhecer-se na condição de quem mais desestabiliza a aula admite, de certa forma, se desresponsabilizar pelo próprio comportamento denotando uma fragilidade

no caráter autorregulatório de seu comportamento, sendo este um componente importante que decorre do desenvolvimento da consciência.

Conforme esclarece Martins (2015, p. 265-266) a regulação das emoções e, por conseguinte, do comportamento de maneira geral não se constitui tarefa apenas dos sentimentos, visto que existe no desenvolvimento do psiquismo *o autodomínio da conduta*, caracterizando-se como objetivo maior de todo o desenvolvimento psíquico.

[...] O autodomínio da conduta não se institui na ausência do conhecimento sobre si no mundo, posto que esse fato exige a transformação dos impulsos naturais em finalidades e motivos da atividade social. Assim, a regulação das manifestações emocionais não se resolve a partir, meramente, do “campo afetivo”, como faz crer muitas vezes a psicologia clássica.

Nesse sentido a autorregulação, está envolvida nas manifestações que emergem do comportamento dos alunos, e decorre do desenvolvimento do conjunto das funções psicológicas superiores, portanto assim como todos os demais processos psíquicos não se constitui numa construção natural e sim, é consequência das múltiplas interrelações que envolvem as vivências. Vigotski ao abordar sobre o autodomínio afirma que a autorregulação somente é possível quando o indivíduo consegue intervir e adaptar sua reação ao vivenciado.

Se tentarmos sintetizar as diversas formas do desenvolvimento das funções psíquicas superiores [...] veremos facilmente que é inerente a todas elas um traço psicológico geral [...] mas que constitui sua característica diferencial em relação a todos os demais processos psíquicos. Todos esses processos são processos de domínio de nossas próprias reações com ajuda de diversos meios [...] O que mais caracteriza o domínio da própria conduta é a escolha. (VIGOTSKI, 1983, p. 285)⁵²

A palavra “escolha” utilizada por Vigotski fez ressaltar o sair do automatismo mecânico e tomar uma decisão consciente de agir de determinada forma.

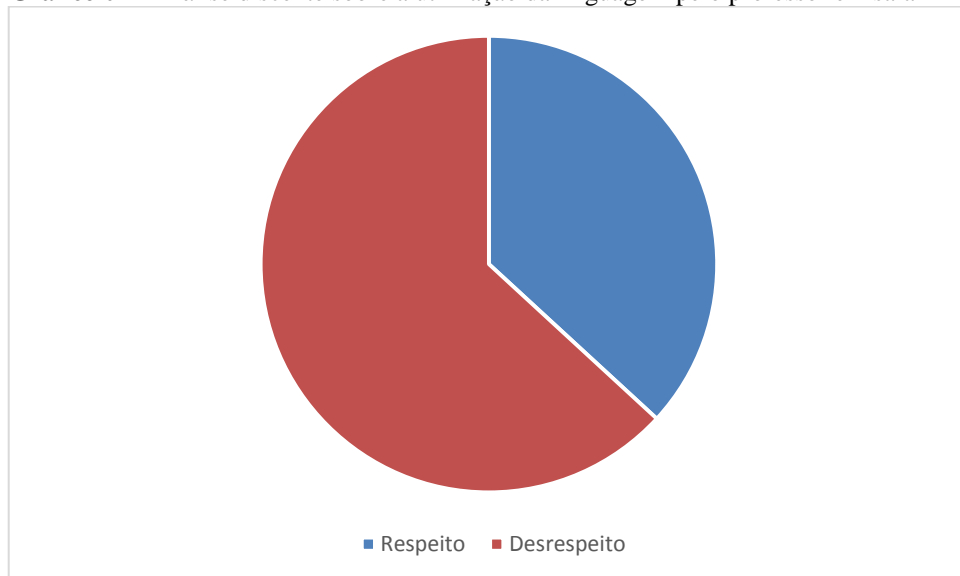
A forma como a linguagem é utilizada pelo professor em sala de aula também foi analisada. Cabe ressaltar que nesta pesquisa foi dado destaque à análise do discurso do docente (discutido do ponto de vista discente e docente) por entendermos que é o sujeito no processo pedagógico que dispõe, por força de formação acadêmica, dos recursos didático-metodológicos para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem.

⁵² Si intentamos sintetizar las diversas formas del desarrollo de las funciones psíquicas superiores [...] veremos fácilmente que es inherente a todas ellas un rasgo psicológico general [...] pero que constituye su característica diferencial respecto a todos los restantes procesos psíquicos. Todos estos procesos son procesos de dominio de nuestras propias reacciones con ayuda de diversos medios. [...] Lo que más caracteriza el dominio de la conducta propia es la *elección*. (VIGOTSKI, 1983, p. 285)

[...] apenas uma sólida formação de professores poderá assegurar o domínio da cultura teórico-técnica requerida ao trabalho docente, bem como o reconhecimento desse trabalho na trama das relações sociais que produzem a vida social. Por conseguinte, a formação de professores em questão se institui como via de formação profissional, determinante da aprendizagem de um conjunto de conhecimentos teóricos, metodológicos e técnicos, mas também como via estruturante de recursos afetivos-cognitivos imprescindíveis para que se conheçam com o rigor, a cientificidade e a criticidade devidos não apenas as dimensões técnicas do exercício profissional, mas, sobretudo, as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorre. (MARTINS, 2015, p. 314)

A maneira como o professor exerce seu poder por meio da linguagem é decisiva, pois determina as possibilidades e limites dos alunos no processo, visto que, “se é fato que a educação escolar promove desenvolvimento, também é fato que o desenvolvimento não resulta de qualquer modelo”. (MARTINS, 2015, p.307) Nesse sentido não é possível desvincular a prática pedagógica da materialidade que constitui a formação do professor, uma vez que, tanto “o lugar” ocupado pelo professor, como “o lugar” atribuído por ele aos alunos é determinante nessa relação.

Gráfico 04– Análise discente sobre a utilização da linguagem pelo professor em sala



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Observa-se que a maioria dos alunos (63%) atribui a forma como a linguagem é utilizada pelo professor em sala como sendo desrespeitosa. Em comparação aos 36% que a consideram adequada e respeitosa. Como desrespeito os alunos apontaram:

- “Gritar e bater o apagador no quadro”
- “Faltar com o respeito”

- “*Jogar cadeiras*”

- “*Alguns professores com grosserias com os alunos*”

Ressalta-se que os conceitos utilizados pelos alunos em suas definições não são construídos *a priori* de seu desenvolvimento, mas **no** seu desenvolvimento, estando em constante modificação. Nesse sentido, o fato de os alunos justificarem o discurso desrespeitoso de seus professores como uma tentativa de manter a ordem, encontra-se amalgamado em vivências e aprendizagens no interior da escola e fora dela também.

De início vem o processo de elaboração de conceito, depois o processo de transferência do conceito elaborado para novos objetos, depois o emprego do conceito no processo de associação e, por último, a aplicação do conceito na formação de juízos e definição de conceitos elaborados. (VIGOSTKI, 2001, p.165)

Nas relações sociais parece circular a ideia de que a ordem garante o sucesso e que existem os que mandam, por terem o poder, e aqueles que devem obedecer, por necessitarem receber algo.

A atividade ou conjunto de atividades institucionalizadas são produto de forças sociais, tal como se encontram em um determinado momento em uma sociedade, e, por sua vez, servem para manter e reproduzir esse equilíbrio de forças à medida que traduzem e canalizam os interesses sociais promovidos por elas. [...] A ordem social que se encontra em determinado momento tende a ser o produto e a canalização dos interesses das classes ou grupos que detêm o poder. (MARTIN-BARÒ, 1989, p. 62-63)⁵³

Uma observação realizada no projeto arquitetônico das escolas já seria suficiente para verificar que o mesmo é concebido com um objetivo de permitir que o espaço educacional e seus frequentadores sejam de fácil controle – salas umas de frente para as outras, salas da coordenação no começo do corredor, visores de vidros nas portas, assim como a organização das cadeiras na maioria das salas-. Este projeto não é organizado de forma despreziosa e vem ao encontro de um projeto de controle social, hierarquizado e que se perpetua por todo o processo educativo.

Nesse sentido, todos os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar passam, “sem muitas vezes ter consciência” a reproduzir e a legitimar as práticas pensadas por quem as organizou, ou seja, por quem detém e explora o sistema.

⁵³ La actividad o conjunto de actividades institucionalizadas son producto de las fuerzas sociales, tal como se encuentran en un momento dado en una sociedad, y a su vez sirven para mantener y reproducir ese balance de fuerzas en cuanto que traducen y canalizan los intereses sociales por ellas promovidos. [...] el orden social que se encuentra en un momento determinado tiende a ser el producto y la canalización de los Intereses de la clase o grupos que se encuentren detentando el poder. (MARTIN-BARÒ, 1989, p. 62-63)⁵³

[...] o funcionamento normal de um sistema social constitui o principal processo pelo qual ele se reproduz e garante sua sobrevivência. A ordem social é afirmada e confirmada no ato de ordenar, ou seja, na medida em que os membros do sistema observam suas demandas e cumprem seus objetivos. Daí a importância social das rotinas diárias, todos aqueles afazeres mais ou menos institucionalizados que as pessoas assumem com uma naturalidade inata do que se dá como certo e não é questionado. As rotinas são talvez o mecanismo por excelência para a reprodução de um sistema social, assim como o homem de rotina ("o homem do meio"?) é o melhor promotor do sistema estabelecido. (MARTIN-BARÒ, 1989, p. 75)⁵⁴

Alguns discentes, mesmo denunciando uma fala docente inadequada, justificam-na em função da atitude dos alunos, denotando uma autorização ao desrespeito do professor quando a ordem é infringida pelo aluno.

- *"...de vez em quando vai de professor e aluno."*

- *"Xingamentos (mas não tem problema por que os alunos também fazem)"*

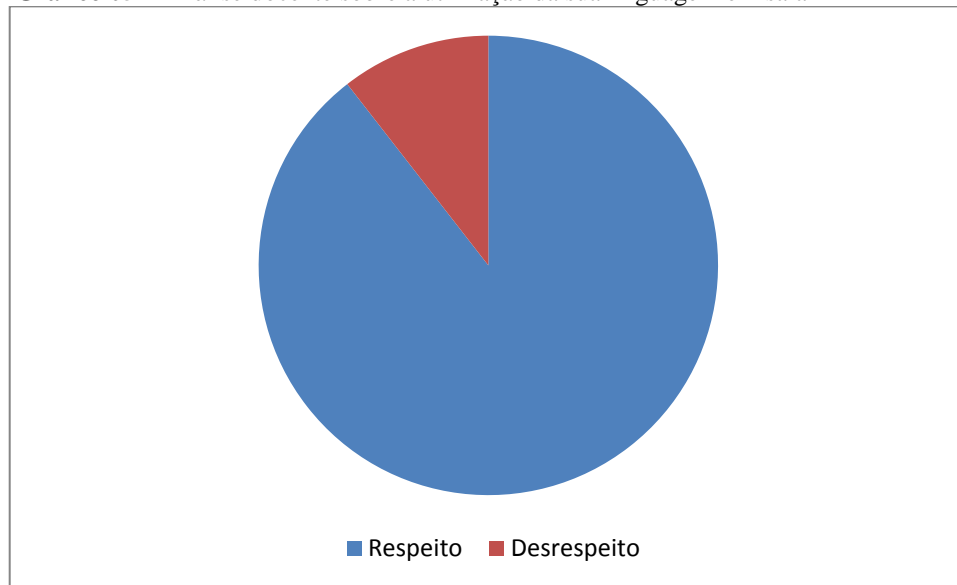
Nesse sentido, os alunos não se reconhecem como partícipes do processo, uma vez que "autorizam" práticas segregadoras em nome da ordem, colocando-se no lugar de quem "[...] se entende isolado da 'cultura comum' de possíveis alterações [...] não são percebidos como parte e, nesse sentido, eles nem sequer se percebem independentes e muito menos como produtos históricos." (MARTIN-BARÒ, 1989, p. 76)⁵⁵

Interessante observar que a ordem social está reproduzida no ambiente escolar, no sentido de que historicamente o desrespeito às ordens impostas autoriza o Estado a cumprir com o rigor da lei, por vezes a um alto custo, como por exemplo, a integridade física do cidadão. No cenário social e político atual esse controle a uma pretensa quebra de obediência às autoridades, se apresenta mais acirrado e legitimado, ficando inclusive a instituição escolar refém de uma ordem que busca garantir a formação de "cidadãos de bem" ao custo da autonomia e respeito à instituição escolar e da plena formação individual dos estudantes.

⁵⁴ [...] el funcionamiento normal de un sistema social constituye el proceso principal a través del cual se reproduce y asegura su supervivencia. El orden social se afirma y confirma en el acto de ordenar, es decir, en la medida en que los miembros del sistema observan sus exigencias y realizan sus objetivos. De ahí la importancia social de las rutinas cotidianas, todos aquellos que haceres más o menos institucionalizados que las personas asumen con la connaturalidad de lo que se da por supuesto y no se cuestiona. Las rutinas son quizás el mecanismo por excelencia para la reproducción de un sistema social, así como el hombre rutinario (¿"el hombre medio"?) es el mejor promotor del sistema establecido. (MARTIN-BARÒ, 1989, p. 75)

⁵⁵ "[...] se sobrentiende aísla a la "cultura común" de posibles alteraciones: se trata de valores que no se perciben como contingentes y, en ese sentido, ni siquiera se perciben independientes y mucho menos como productos históricos." (MARTIN-BARÒ, 1989, p. 76)

Gráfico 05 – Análise docente sobre a utilização da sua linguagem em sala



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Buscou-se analisar junto aos docentes se suas palavras, tom de voz e postura corporal, são adequadas para chamar a atenção de seus alunos e conduzirem a turma de forma satisfatória. Todos responderam afirmativamente a questão, sendo que, 89% responderam que na maioria das vezes essas práticas são respeitosas, contra apenas 11% que declararam utilizar práticas não tão respeitosas.

Alguns professores justificam suas respostas colocando o professor como centro de todo o processo, destituindo o aluno de um espaço ativo no ensino-aprendizagem, apontando que o controle deve ser constante, mesmo nos momentos de descontração.

- *“Se o professor ficar perdido e gaguejar a aula não vai pra frente”.*
- *“Se a aula começa vindo de mim com uma postura de desânimo, eu não consigo instigar os alunos a ter interesse.”*
- *“Se o professor não fizer isso não mantém a aula. Mesmo nos momentos em que estão a vontade você tem que interferir para que não vire gritaria.”*
- *“Os alunos precisam perceber quando é hora de prestar atenção no que será explicado. Se temos uma postura ‘relaxada’, eles não se dão conta.”*

E mesmo que na fala apareça uma preocupação por parte dos professores em garantir o sucesso da aula, a forma como compreendem esse sucesso é equivocada, uma vez que a participação ativa do estudante não é necessariamente bem vinda, pois pode gerar um desequilíbrio na ordem estabelecida como explicitado na resposta: - *“A maneira como o professor se comporta pode construir ou destruir a aula.”*

A linguagem também foi pontuada pelos professores como um veículo opressor: - *“Em alguns momentos, o professor alternando o tom de voz consegue atenção dos estudantes”*, já que utiliza o tom da voz e não o conteúdo da linguagem para explorar o interesse em sua aula. Ressalta-se que diante de uma turma, com um número de aproximadamente 30 alunos faz-se necessário por muitas vezes elevar o tom de voz, o que por si só não caracteriza uma relação de desrespeito. Mas entende-se que o tratamento didático metodológico do conteúdo deveria estar no plano central da motivação da aula.

Em outros momentos as palavras apresentadas pelo professor parecem revelar uma confusão entre a “postura adequada” e repressão, entendendo-a como instrumento de controle: - *“Postura é importante. Se o professor chegar e sentar na cadeira, acabou! O aluno quer ver a postura do professor.”* Nesse caso o professor também parece não colocar no centro do processo de ensino os aspectos didático-metodológicos e teóricos para conduzir sua atividade. Salienta-se que uma postura apoiada na apropriação do conhecimento científico, pautada em adequado procedimento didático metodológico é imprescindível à prática docente.

Ainda foi possível observar que alguns professores depositaram no aluno toda a responsabilidade pelo andamento da aula e de sua aprendizagem, e que apesar de todos os seus esforços, a aula pode não ocorrer de forma satisfatória porque os alunos não desempenharam seu papel adequadamente:

- *“Consigo fazer com que quem quer aprender, aprende! Os que não querem, não aprendem”*

- *“Mesmo aqueles que não querem fazer as atividades, estão avisados do andamento da sala”*

- *“É diferente de aluno para aluno, há aquele que ouve e assimila e há aquele que ouve e não leva para a sua vida o que ouviu.”*

Na última resposta é possível observar que o professor, ao afirmar que o aluno *“não leva os ensinamentos para a vida”*, parece compreender que a vida do indivíduo está dissociada das aprendizagens escolares, e que o espaço escolar é privilegiado e dissociado das interferências da sociedade como um todo.

Observa-se em comum nas justificativas apresentadas por professores e alunos, a preponderância na culpabilização do aluno pelo andamento da aula, parecendo eximir o professor da responsabilidade que lhe cabe nesse processo. Compreende-se pelas respostas docentes que se o aluno não vai bem, isto se deve à falta de desejo do mesmo, e que diante

desse fato o professor ao avisá-lo dessa situação acaba por encerrar sua parte de responsabilidade no processo de ensino aprendizagem.

O professor parece legitimar, portanto, um possível fracasso dos alunos em função de não colaborarem para o andamento da aula, atribuindo-lhes um poder de “escolha” que os mesmos ainda não são capazes de ter. Além disso, Martin-Barò aponta em Berger y Luckmann (1967) que esse discurso de autonomia dos alunos diante de sua aprendizagem, acaba por perpetuar as dificuldades que eles já apresentam.

O veículo mais importante para a manutenção da realidade é o diálogo." Por meio do diálogo, cada indivíduo é confirmado na validade de seu mundo subjetivo contra a subjetividade de outros, especialmente os "outros significativos", o que implica reafirmar a objetividade intersubjetiva, isto é, a realidade que foi transmitida através da socialização. A grande parte - quando não a totalidade - do diálogo cotidiano mantém a realidade subjetiva; de fato, este último adquire solidez através da acumulação e coerência do diálogo casual, um diálogo que pode ser casual exatamente porque se refere às rotinas de um mundo considerado estabelecido. (MARTIN-BARÒ, 1989, p. 77)⁵⁶

Ainda encontram-se respostas que revelam uma relação totalmente autoritária, hierárquica e desigual:

- *“Por que se você não se posicionar o aluno toma conta do espaço e acha que é dele.”*

- *“Demonstra domínio e autoridade.”*

- *“A ordem em sala de aula é primordial para que o processo educativo aconteça.”*

Além disso, outra justificativa apontou para o fato de que: - *“O exemplo é sempre mais eficiente que as palavras.”* Evidencia-se que a compreensão do professor acerca dos processos de aprendizagem ainda carece de aprofundamento, uma vez que não é pelo exemplo, mas sim pela atividade que a aprendizagem ocorre.

Por fim, existem respostas que revelam posturas mais acolhedoras, dinâmicas e democráticas, enfatizando que embora o professor exerça um papel importante no processo, pois o domina teórica e metodologicamente, somente colocando o aluno como sujeito ativo no processo é que o principal objetivo educacional se efetiva, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

⁵⁶ “[...] el vehículo más importante del mantenimiento de la realidad es el diálogo." A través del diálogo cada individuo se confirma en la validez de su mundo subjetivo frente a la subjetividad de los demás, sobre todo de los "otros significativos," lo que supone una reafirmación de la objetividad intersubjetiva, es decir, de la realidad que le ha sido transmitida a través de la socialización. "La gran parte --cuando no la totalidad- del diálogo cotidiano mantiene la realidad subjetiva; en realidad, esta última adquire solidez por la acumulación y la coherencia del diálogo casual, diálogo que puede permitirse ser casual precisamente porque se refiere a las rutinas de un mundo que se da por establecido"

- *“Quanto mais sentidos forem estimulados durante a aula, acredito que mais atenção chamará dos alunos, no entanto, essa postura não pode ser decisiva. Os alunos precisam ter seu espaço de protagonismo.”*

- *“Isso influencia, pois caracteriza-se, fomenta-se numa relação caracterizada pelo respeito, diálogo e pela negociação.”*

Faz-se necessário observar os fenômenos aqui relatados de uma maneira global e multifacetada, visto que, os resultados que se apresentam nas relações presentes no espaço escolar caracterizam-se como reflexo da macro realidade social posta, calcada na materialidade dos envolvidos. Nesse sentido, compreende-se que não existem culpados no espaço educativo, mas responsáveis pela transformação que se pede. Entende-se ainda que essa transformação só ocorra a partir de um olhar e de uma prática docente teórica e consistentemente constituída.

Esse posicionamento deve ser capaz de perceber que a riqueza e a profundidade da análise das características concretas de um certo fenômeno num dado contexto social não pode se realizar em detrimento da reflexão sobre o sentido que esse fenômeno tem no interior do processo histórico maior. Dito de outra forma, deve ser capaz de captar justamente as possibilidades dadas ao processo histórico a partir da análise do desenvolvimento concreto e contraditório do fenômeno. (SALA, 2010, p.93)

Não se trata, como já abordado anteriormente, de negar as relações de poder no espaço escolar, visto que estas relações são inerentes e necessárias ao desenvolvimento psíquico. Nem tampouco destituir ou negar o lugar do professor como aquele que detém o conhecimento historicamente construído e os recursos didáticos metodológicos no tratamento da informação. Trata-se de compreender e reconhecer essas relações de poder como estruturantes, almejando como objetivo o empoderamento da instituição escolar, dos educandos e dos professores.

[...] o poder constitui precisamente o fator que possibilita a afirmação vital das pessoas. Portanto, a busca pelo poder, a vontade de poder reivindica a afirmação e a realização existencial [...] A razão para isso é que o significado é criado pela pessoa através de sua afirmação no mundo, e essa afirmação requer poder. Portanto, o poder constitui um aspecto fundamental do processo vital e sua busca por uma necessidade normal e saudável para todos os seres humanos. (MARTIN-BARÒ, 1989, p. 180)⁵⁷

⁵⁷ [...] el poder constituye precisamente el factor que hace: posible la afirmación vital de las personas. Por ello, la búsqueda de poder, la voluntad de poder pretende la propia afirmación y realización existencial [...] La razón de ello estriba en que el significado es creado por la persona mediante su afirmación en el mundo, y esa afirmación requiere poder. Por tanto, el poder constituye un aspecto fundamental del proceso vital, y su búsqueda una necesidad normal y sana de todos los seres humanos. (MARTIN-BARÒ, 1989, p. 180)

Considerações Finais

“El aparato y su llave están en poder de distintas manos. Un hombre influye en outro a través del lenguaje.” (VIGOSTKI, 1995, p. 87)

Ancorada no materialismo histórico dialético, que busca compreender a realidade a partir de sua materialidade, este estudo teve como objetivo central refletir sobre as consequências das relações de poder no espaço educativo sobre a formação simbólica de professores e alunos sobre o poder.

Ao estudarmos as relações, buscou-se entendê-las pela forma como ela se materializa na linguagem. Nesse sentido, entende-se que todos os resultados ora elencados nessa pesquisa somente podem ser compreendidos olhando para a sociedade como um todo, e para a escola como uma representação dessa ordem. Assim, os dados levantados não foram analisados isoladamente, mas sim, como resultado de um processo social permeado por relações de dominação e submissão.

Os resultados apontaram que as relações de poder estão presentes no ambiente educativo e são reconhecidas como importantes tanto por professores como pelos alunos, no entanto, este poder se apresenta representado, principalmente, pautado na submissão, hierarquia e autoridade.

A escola, como instituição social principal responsável pela apropriação do conhecimento científico, por excelência, em um espaço rico de construções, trocas e reelaborações, possibilita a ampliação de todo o sistema psíquico, na medida em que ao apropriar-se de novos conceitos, o aluno modifica não apenas seu vocabulário, mas sua atenção, sua memória, amplia suas possibilidades de pensamento e de linguagem.

As contradições constatadas que se apresentam no espaço educativo não são negadas, nem tão pouco tomadas como negativas. Entende-se que é no conflito e na contradição que o desenvolvimento ocorre e novas estruturas psíquicas são desenvolvidas.

As contradições na formação social da personalidade são compreendidas, assim, na sua dialeticidade. Isto quer dizer que em qualquer contradição os constituintes de uma dada unidade afetiva, de significação e de sentido, por exemplo, são complementares e não excludentes, de modo que a existência de um implica na existência do outro seu constituinte e vice-versa. É nesse sentido que a contradição eu/outro é compreendida na formação social da personalidade, de modo que essa não pode ser considerada como atributo de um indivíduo, mas produto de múltiplas relações de significação e formação de sentido, que se dão durante as vivências da prática social. (MARINO FILHO, 2019, p. 15-16)

Os conflitos no âmbito escolar entre professores e alunos gerados a partir desta contradição, são tanto inerentes a estas relações, quanto necessários para uma reestruturação de todo esse micro espaço, pois o conflito assim como a apropriação do sistema linguístico, contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Entretanto, considerando a interfuncionalidade há que se levar em conta que as formas como as relações de poder afetam os envolvidos podem tanto favorecer quanto fragilizar as relações pedagógicas, produzindo efeitos no processo de ensino e de aprendizagem.

Observa-se que, em muitos casos essas trocas estão dando lugar a um espaço de imposições, transgressões e conflitos entre professor e aluno. Dessa forma não se pode negar a importância da qualidade da relação docente-discente no processo de aprendizagem, sendo que esse efeito é construído especialmente a partir das interações linguísticas no ambiente educativo. A fala só aparece na fusão social, e as relações de dominação e subordinação dos discursos analisados revelam a realidade objetiva constatada no cotidiano pedagógico, que por sua vez, apresenta as contradições da sociedade de que faz parte.

Os resultados apontaram para o fato de os alunos se culpabilizarem pelo desequilíbrio no processo educativo, revelando a desatenção e as conversas como os fatores mais determinantes em seu comportamento. É um aceite das regras e uma compreensão de que deve ser daquela forma, garantindo a aprendizagem. Mas as normas não necessariamente são adequadas, muitas vezes elas precisariam ser revistas, mas nem o professor e nem o aluno se abrem para isso. Há uma naturalização dessas relações, que são compreendidas de maneira estática e não como sendo socialmente produzidas e, portanto, mutáveis. Essa posição discente, de menos valia e de não empoderamento alimenta uma invisibilidade, tanto no sentido da aprendizagem, como em relação às regras que o subjagam.

Ao avaliarem, na postura do professor e o que prejudica o trabalho pedagógico, os alunos apontam reações emocionais desequilibradas: tom de voz alterado, palavras inconvenientes e desabonadoras, rompantes explosivos. Nas respostas discentes, observa-se uma autorização à postura agressiva docente, desde que possibilite aprendizagem.

Essa percepção discente acerca das relações entre professores e alunos aponta uma normatização das regras propostas sem que haja uma decisão coletiva ou uma relação dialética no processo que envolve essas normatizações. Qualquer alteração nessa ordem deve necessariamente partir de novas relações sociais, de novas necessidades e atividades. De um novo “lugar” para este aluno, para este professor e para a escola, enquanto instituição.

Uma condição essencial do desenvolvimento da personalidade é a historicidade dos fenômenos humanos. Tomamos, por isso, o fato de que qualquer desenvolvimento depende do conjunto de relações e atividades que um sujeito em particular tem na sua trajetória de vida social, na sua relação com os outros homens. As suas características e peculiaridades advêm dessas relações. (MARINO FILHO, 2019, p.4)

Não se trata de pessimismo, no entanto, para a escola, conforme salienta Sala (2010) romper com a lógica do capital que promove práticas segregadoras e pouco efetiva pedagogicamente é tarefa complexa, uma vez que a escola é fruto dessa sociedade.

Essa superação pede um passo que a escola não pode dar. Ela não é capaz de superar por si mesma uma contradição da qual ela própria é produto. Mas ela tem seu papel. E se podemos afirmá-lo de maneira taxativa, diríamos que seu papel é o de fazer com que “os dominados dominem as armas que os dominantes usam para dominá-los” (SALA, 2010, p.96)

Não é possível pensarmos numa educação emancipadora sem nos debruçarmos sobre a formação dos educadores. A qualificação inicial e continuada dos professores é um pilar decisivo para o sucesso escolar. No entanto, assistimos atualmente a uma explosão dos centros universitários particulares, o sucateamento e a mercantilização da educação. No mesmo momento em que as instituições de educação pública sofrem um achaque e uma desestabilização tanto econômica, quanto moral.

Martin-Baró (1989, p. 180-181) atribui a violência à impotência que conduz a apatia, e não ao controle, ou seja, a opressão e a desesperança do sujeito destitui o indivíduo de um lugar produtivo. Ao colocá-lo na situação de impotência o indivíduo pende à violência como forma de transgressão àquela realidade.

Entende-se que a autonomia escolar, a valorização profissional do docente, uma formação consistente dos professores e um amparo social às famílias constitui-se como o arcabouço necessário à uma mudança de *status quo* de todo o processo educativo. Nesse sentido, o resultado de uma educação emancipadora só poderá se dar a partir de uma alteração nas estruturas educacionais do país.

Alterar a forma como os indivíduos se percebem, atribuindo-lhes um novo lugar, um espaço de conquistas, de empoderamento e de aprendizagens é o que se espera no espaço escolar, visto que, “[...] quanto mais êxito as pessoas têm ao usar o poder em suas relações sociais, mais tendem a mudar a visão de si e dos outros e, portanto, mais tendem a transformar sua avaliação da realidade através de sua própria ampliação [...]” (MARTIN-BARÒ, 1989, p. 182)⁵⁸

⁵⁸ [...] cuanto más éxito tienen las personas al utilizar el poder en sus relaciones sociales, más tienden a cambiar la visión de sí mismas y de los otros y, por consiguiente, más tienden a transformar su valoración de la realidad mediante la magnificación propia. (MARTIN-BARÒ, 1989, p. 180)

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo, Martins Fontes. 2007.

ALMEIDA, W. R. A. **Relações de poder no cotidiano escolar: análise e reflexões da relação aluno-escola**. Educação por Escrito. Porto Alegre, v.5, n.2, p.274-285. Jul-dez. 2014. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14445>> Acesso em 20 fev.2017.

ARANTES, V. A. **Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação**; In VIDETUR, n. 23. Porto/Portugal, Mandruvá, 2003, (obtido em 10/05/2019 no endereço <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>).

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi:10.11606/T.48.2006.tde-05122007-145210. Acesso em: 2018-03-22.

BONADIO, R. MORI, N. **A atenção voluntária na perspectiva histórico-cultural. In: Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica** [online]. Maringá: Eduem, 2013, pp. 117-157. ISBN 978-85-7628-657-8. Available from SCIELO Books .

CARBONI, F.; MAESTRI, M. **A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 3ª edição, 2012.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da Pesquisa Educacional, 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-90.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**.- 6. edição - São Paulo: Atlas, 2008

LAKATOS, E. M. et al. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição – São Paulo: Atlas 2003.

LEFEVRE, F, LEFEVRE, AMC. 2014. **Discurso do Sujeito Coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas**. Texto Contexto Enferm 23(2): 502-507.

LEITE, S.A.S. **A afetividade nas práticas pedagógicas**. Em Temas em Psicologia, 2012, Vol. 20. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf> Acesso em 26/06/2014.

LEONTIEV, A.N. (1975/1984). **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre. (1978a).

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2ª edição. São Paulo. Centauro. 2004

LURIA, A. R.. **Curso de psicologia geral**, Vol. II: sensações e percepções (P. Bezerra, Trad.). Rio de Janeiro, 1979: Civilização Brasileira. (Original publicado em 1975).

MARINO FILHO, A. **Relações de poder e dominação no processo educativo**. 2008. 265 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91270>>.

_____. **A. A necessidade da educação do poder e do domínio para as relações sociais e políticas**. *Rev. psicol. polít.* [online]. 2010, vol.10, n.20 [citado 2018-11-27], pp.259274. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2010000200006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1519-549X.

_____. **A. Processo educativo e personalidade: cuidado e superação do sofrimento psicológico**. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. e71 / 1-21, set. 2019. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35065>>. Acesso em: 04 dez. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984644435065>.

MARTIN-BARÓ, I. (1985). **Acción y ideología: Psicología Social desde Centroamérica** (2a ed.). San Salvador: UCA Editores.

_____, I. (1989/2008). **Sistema, grupo y poder: Psicología Social desde Centroamérica II**. San Salvador: UCA Editores.

MARTINS, K. O. e LACERDA JUNIOR, F. **Ideologização da violência no capitalismo: contribuições da psicologia da libertação de Martín-Baró**. *Gerais, Rev. Interinst. Psicol.* [online]. 2018, vol.11, n.2 [citado 2019-07-20], pp. 221-235 . Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198382202018000200004&lng=pt&nrm=iso . ISSN 1983-8220.

MARTINS, L. M. (2015). **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados.

MARTINS L M.; DUARTE N., (orgs). **Formação de Professores, limites contemporâneos e alternativas necessárias**. [Online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. SCIELO Books <http://books.scielo.org>.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1. O processo de produção do capital. Volume II. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil S. A., 1989

Ministério da Educação - **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

PEREIRA, M. F. T. **On relations of authority and power in teaching: context (un) authorized by the formation.** 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

PIRES, V. L. P.. **Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin,** 2002, Organon, revista do Instituto de Letras da UFRGS. Vol. 16

RIBEIRO, L.F. **A relação de poder na sala de aula: em busca de positivities-** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001, Disponível em: http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne2002/artigos/04_linguistica_aplicada/artigo40.pdf

RODRIGUES, C. **Foucault: educação e poder.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, 2008.

SAAVEDRA, L. **Inteligência como dispositivo de poder.** *Educ. Soc.* [online]. 2015, vol.36, n.131 [cited 2018-11-27], pp.535-552. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302015000200535&lng=en&nrm=iso>.ISSN01017330. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015111423>.

SALA, M. **Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar.** MARTINS L M.; DUARTE N., In: (orgs). **Formação de Professores, limites contemporâneos e alternativas necessárias.** [Online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. SCIELO Books <http://books.scielo.org>.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5)

SILVA, I. F.. **Linguagem e poder: práticas discursivas e a constituição de identidades linguísticas no contexto escolar.** 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

TELES, J.; LÁZARO, A.. **Educação, poder e autoridade docente: tramas e sentidos na contemporaneidade.** *Revista Pedagógica*, 2015, 16.33: 307-323.

TRIVIÑOS, A. N. S., 1929 – **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação** / Augusto Nivaldo Silva Triviños. – São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, S. C. **"Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida."** Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da Anped. Recuperado de <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br> (2000).

UMBELINO, J. ; CISNE, M. **A unidade sensação e percepção para os processos de desenvolvimento humano** – XIV Jornada do HISTBR, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Trabalho%20Completo%20JANAINA%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Trabalho%20Completo%20JANAINA%20(3).pdf)

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. 7ª edição.

_____. **Sete aulas de L.S.Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [tradução] Zoia Prestes, Elizabeht Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana – 1ª edição – Rio de Janeiro, Editora Papers, 2018.

_____. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico.** Madrid: Akal. (2004)

_____. **Obras escogidas** (Vol. 3). Madrid: Aprendizaje Visor, 1995.

APÊNDICE 1



MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto: Relações de poder e linguagem no espaço educativo: implicações na construção do autoconceito acadêmico

Pesquisadoras: Prof^a Dr^a Maria Lídia Sica Szymanski e Vivien Lianer Mousquer

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO COM O PROFESSOR

1. Você acha importante e necessário que no ambiente educativo se estabeleçam relações de poder? () Sim () Não
De que forma?

2. A imagem que você tem da sala de aula é a de um espaço em que se ensina e se aprende, no qual se trocam ideias, se realizam atividades, se conversa, se lê, se escreve, se debate?

() Sim () Não

A descrição acima corresponde ao seu ambiente escolar?

() Sim () Não () Nem sempre

Por quê?

3. Qual a imagem que você tem da sala de aula ideal?

4. O professor manifesta seu poder em sala de aula? () Sim () Não

De que forma?

5. O aluno manifesta seu poder em sala de aula? () Sim () Não

De que forma?

6. Quem exerce o maior poder durante sua aula?

() você

() aluno

() outro. Quem? _____

7. A linguagem que você utiliza para chamar a atenção dos alunos em sala é adequada do seu ponto de vista? () Sim () Não

Por quê?

8. Escreva 2 frases que você utiliza cotidianamente para chamar a atenção dos seus alunos quando necessário.

9. Você acredita que a maneira (palavras, tom de voz, postura corporal) que o professor utiliza para chamar a atenção dos alunos em sala de aula é decisiva para que a aula se mantenha produtiva?

() Sim () Não

Por quê?

10. Cite 3 características de um bom professor:

11. Cite 3 características de um mau professor:

12. Cite 3 características de um bom aluno:

13. Cite 3 características de um mau aluno:

14. Você acredita que a comunicação entre você e seus alunos durante suas aulas é eficaz?

() Sim () Não

Por quê?

APÊNDICE 2



MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto: Relações de poder e linguagem no espaço educativo: implicações na construção do autoconceito acadêmico

Pesquisadoras: Profª Drª Maria Lídia Sica Szymanski e Vivien Lianer Mousquer

QUESTIONÁRIO AO ALUNO

1. Você acha importante e necessário que no ambiente educativo se estabeleçam relações de poder? () Sim () Não
De que forma?

2. A imagem que você tem de uma sala de aula é a de um espaço em que se ensina e se aprende, no qual se trocam ideias, se realizam atividades, se conversa, se lê, se escreve, se debate? () Sim () Não

A descrição acima corresponde ao seu ambiente escolar?

() Sim () Não

Por quê?

3. Qual a imagem que você tem da sala de aula ideal?

4. A relação pedagógica se estabelece entre professor e aluno, no sentido de levar o aluno a aprender. Há momentos em que a aula é conduzida para este fim, já em outros momentos isso não ocorre.

Em sua opinião, o que acontece nos momentos em que a aula se perde?

- Por parte dos professores:

- Por parte dos alunos:

5. O professor manifesta seu poder em sala de aula? () Sim () Não

De que forma?

6.O aluno manifesta seu poder em sala de aula? ()Sim () Não
De que forma?

7.Você é considerado por seus colegas e professores um aluno:

- () rebelde
- () bom aluno
- () estudioso
- () quieto
- () participativo
- () conversador
- () outro. Qual? _____

8.A linguagem que seus professores utilizam para chamar a atenção dos alunos em sala é adequada do seu ponto de vista?

9.Você acredita que a maneira (palavras, tom de voz, postura corporal) que o professor utiliza para chamar a atenção dos alunos em sala de aula é decisivo para que a sala se mantenha tranquila?

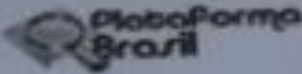
10.Cite 3 características de um bom professor:

11.Cite 3 características de um mau professor:

12.Cite 3 características de um bom aluno:

13.Cite 3 características de um mau aluno:

ANEXO 1

UNIOESTE - CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE		
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: Relações de poder e linguagem no espaço educativo: implicações na construção do autoconceito acadêmico		
Pesquisador: Maria Lídia Sica Szymanski		
Área Temática:		
Versão: 1		
CAAE: 78562317.7.0000.0107		
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 2.356.590		
Apresentação do Projeto:		
Este projeto de pesquisa se propõe analisar relações de poder e linguagem no espaço educativo buscando compreender suas implicações na construção do autoconceito acadêmico do educando. A pesquisa envolverá 15 horas de observação não participante direta em 3 turmas de 9º ano do ensino fundamental, em 03 (três) escolas públicas. As escolas serão selecionadas em função de sua localização e número de alunos sendo uma pública localizada no centro do município e as outras duas localizadas na periferia do mesmo. Durante a observação, utilizar-se-á a técnica de Registro Contínuo Curativo e ainda um equipamento de registro de áudio para gravar o áudio e posterior análise.		
Objetivo da Pesquisa:		
Objetivo Primário:		
Analisar, a partir das relações de poder que se estabelecem no espaço educativo, como o discurso do professor e os signos que se apresentam podem interferir na construção do autoconceito dos educandos.		
Objetivo Secundário:		
Observar se existe relação entre a troca de signos no interior do espaço educativo e o nível socioeconômico dos educandos.		
Endereço: UNIVERSITÁRIA		CEP: 85.819-110
Bairro: UNIVERSITÁRIO		
UF: PR	Município: CASCAVEL	
Telefone: (45)3236-5272		E-mail: cep_propq@unioeste.br
Página 1 de 05		
<small>UNIOESTE - Paraná Integrado</small>		

Continuação do Parecer: 2/2017

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Durante a coleta de dados na sala de aula nas turmas dos 7^{os} anos algum estudante ou professor poderá sentir-se desconfortável ou constrangido, querendo interromper a coleta. Nesse caso o pesquisador estará à disposição para interromper a coleta de dados e esclarecer as possíveis dúvidas sobre o procedimento. Caso ocorra alguma ocorrência que exija intervenção clínica será acionado imediatamente o SAMU. No caso de algum estudante ou professor ainda ter dúvidas, constará no termo de consentimento livre e esclarecido o contato telefônico do Comitê de Ética para que possa contatar, bem como o contato do pesquisador, sendo que uma via do termo ficará com o estudante e seus responsáveis, podendo assim fazê-lo a qualquer momento.

Benefícios:

Com este estudo e suas contribuições, espera-se refletir sobre relações de poder e linguagem na espaço educativo buscando compreender suas implicações na construção do autoconceito acadêmico do educando e refletir sobre formas de contribuir para que essas relações possibilitem o empoderamento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Indica ser importante para a área e para os envolvidos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Presentes e em conformidade com a legislação pertinente.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Typo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_081125.pdf	09/10/2017 09:43:43		Aceito

Endereço: UNIVERSITÁRIA

Bairro: UNIVERSITÁRIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

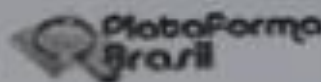
Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3222-1277

E-mail: cep.cep@unioeste.br

Página 2 de 21

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.395/2017

Outros	ciencia_morais.pdf	09/10/2017 09:41:40	VIVIAN LIANER MOUSQUER	Aceito
Outros	ciencia_europa.pdf	09/10/2017 09:41:03	VIVIAN LIANER MOUSQUER	Aceito
Outros	ciencia_dario.pdf	09/10/2017 09:40:28	VIVIAN LIANER MOUSQUER	Aceito
Outros	termo_uso_dados.pdf	09/10/2017 09:37:11	VIVIAN LIANER MOUSQUER	Aceito
Declaração de Responsabilidade	comite_nao_iniciada.pdf	09/10/2017 09:36:01	VIVIAN LIANER MOUSQUER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_comite_vivi.pdf	09/10/2017 09:34:52	VIVIAN LIANER MOUSQUER	Aceito
TCE / Termos de Assentamento / Justificativa de Ausência	tce_responsavel.pdf	09/10/2017 09:34:20	VIVIAN LIANER MOUSQUER	Aceito
TCE / Termos de Assentamento / Justificativa de Ausência	tce_professor.pdf	09/10/2017 09:33:55	VIVIAN LIANER MOUSQUER	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	09/10/2017 09:33:21	VIVIAN LIANER MOUSQUER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCAVEL, 30 de Outubro de 2017

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Foz de Iguaçu com Santa Helena - CEP: 85.919-110
Rua Imaculada, 1419 - Jardim Liberdade
CEP: 85.814-100 / Cascavel - Fone: (51) 3208-3000

Assinado por:
Fenício José da Fonseca de Lima
Prof. Dr. Fenício José da Fonseca de Lima
Coord. do Comitê de Ética em Pesquisa
Instituição em Santa Helena
Portaria nº 551/2016-UEO

Endereço: UNIVERSITÁRIA

Bairro: UNIVERSITÁRIO

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (51)3226-3172

CEP: 85.819-110

E-mail: cap.21000@unioeste.br