

**SAÚDE E AFETIVIDADE NA INFÂNCIA:**  
*o que as crianças revelam e a sua importância na escola*

**VIRGÍNIA TORRES SCHALL**

**TESE DE DOUTORADO**

**PROFESSORAS ORIENTADORAS:**  
**REGINA ALCÂNTARA DE ASSIS**  
**LÚCIA RABELLO DE CASTRO**

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PUC - RIO DE JANEIRO**  
**JULHO 1996**

## DEDICATÓRIAS

Para as crianças de sempre, para os  
meninos e meninas presentes neste estudo  
e, especialmente, para Daniel e Brunah,  
com quem vivencio ser mãe e revivo a infância

Para Roberto, com quem compartilho a vida

Para minha mãe e irmãs, tão queridas

A vocês que tanto amo, pela imensa compreensão  
para com os momentos que esta tese nos subtraiu.

## AGRADECIMENTOS

Mais do que agradecer, eu gostaria de revelar o quanto algumas pessoas foram fundamentais para a realização deste trabalho, o qual, durante algum tempo, requereu um lugar privilegiado em minha vida, muitas vezes subtraindo momentos preciosos de relacionamento, mas, sem dúvida, trazendo importantes acréscimos a meu modo particular de ver e viver.

Na verdade, o fazer da tese representou uma travessia em minha carreira científica, desde o início transcorrida em uma tradição experimental, sob o predomínio de metodologias quantitativas. Assim, gostaria de agradecer especialmente às minhas orientadoras, Regina de Assis e Lúcia Rabello de Castro, pela perseverança em me auxiliar no que foi uma iniciação em uma abordagem qualitativa, ampliando as minhas possibilidades de estudo.

A Regina de Assis - cuja empatia foi imediata e recíproca, desde o nosso primeiro encontro na PUC, muitos anos atrás - agradeço a sabedoria, a firmeza de propósitos e o idealismo que me transmitiu e que transparece em sua prática cotidiana. Agradeço ainda por ter mantido o compromisso com a minha orientação, apesar da enorme tarefa que assumiu à frente da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde, durante a tese, pude acompanhar a sua luta pela melhoria da educação, comprometida com a transformação social necessária em nosso País.

Agradeço a Lúcia Rabello de Castro, por sempre me fazer ver que eu poderia ir além, fornecendo pistas, fazendo questões desafiadoras. Para mim, foram fundamentais a sua confiança e encorajamento, a orientação e discussões enriquecedoras e a relação empática e carinhosa que se desenvolveu ao longo do nosso convívio.

Aos alunos e ao corpo docente das escolas que tão bem receberam a pesquisa, colaborando para a sua realização.

Aos professores, funcionários e colegas do Departamento de Educação da PUC, pela contribuição e atenção que sempre recebi.

Em minha lembrança do tempo de doutorado na PUC, ficará sempre a presença doce e iluminada do Professor Leandro Konder, com quem tive o privilégio de conviver durante três disciplinas. Não poderia deixar de registrar aqui a minha admiração pela sua sabedoria, pelas suas aulas magistrais, enfim, pela grande pessoa que é.

À Professora Tânia Dauster agradeço as sugestões e importantes questionamentos que enriqueceram este estudo.

Aos colegas do Departamento de Biologia do Instituto Oswaldo Cruz, que compartilharam as minhas angústias pela dedicação simultânea ao Doutorado e ao Laboratório de Educação Ambiental e em Saúde (LEAS), agradeço a solidariedade e o carinho constantes.

Sem dúvida, o apoio de Magali da Silva foi fundamental para dar conta de conciliar a chefia do LEAS e a tese.

Marli Maria Lima deu sugestões preciosas na finalização do texto e alertou-me para os meus períodos tão longos, reflexo do meu pensar comprido. Ainda que na tese não tenha tido tempo de refazer, certamente nunca mais repetirei este estilo espontâneo que se faz acompanhar, por vezes, de pouca clareza.

Paulo César Cassão formatou partes do texto, sempre pronto a auxiliar nos problemas recorrentes do computador que, na última hora, parecia errar de exaustão.

A Carmen Navarro agradeço pela atenção, incluindo em sua apertada agenda a revisão de partes do texto.

Ao concluir esta tese, não posso deixar de pensar no percurso dos anos do Doutorado, ao longo dos quais foi possível publicar a terceira coleção de livros paradidáticos sobre saúde para crianças, a Ciranda da Vida, que, não teria vindo à luz sem a coragem e idealismo de Sandra Siqueira, da Editora Memórias Futuras, para arriscar-se em propostas nem sempre bem aceitas no seu próprio tempo.

Outra oportunidade surgiu, a partir de um encontro com Lisabel Klein, da Casa de Oswaldo Cruz, consolidando-se numa proposta de Paulo Gadelha, através dos quais, tive o privilégio de "sonhar" o projeto original do Espaço Museu da Vida da Fiocruz, hoje redimensionado e transformado em um grande empreendimento coletivo em implantação. Ver o "Ciência em Cena"- concebido há algumas madrugadas, anos atrás-brotando do chão, em frente ao meu laboratório, para ser em breve um espaço onde a ciência, a arte, o teatro e a literatura irão estar integrados numa verdadeira expressão afetivo-cognitiva é como um presente ao que esta tese se propõe.

## SUMÁRIO

Diversas análises sócio-históricas da educação têm, reiteradamente, demonstrado a desconsideração da afetividade na infância, sobretudo no âmbito das escolas. Neste estudo, objetivou-se investigar a influência de aspectos afetivos na constituição dos conceitos de saúde, doença e meio ambiente pelas crianças, tendo em vista a sua importância para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de promoção da saúde e da qualidade de vida, prevenção a doenças e preservação da natureza. Através de uma abordagem qualitativa (estudo de caso), foram entrevistadas 32 crianças do primeiro segmento do primeiro grau (16 de escola pública e 16 de particular), sendo suas narrativas analisadas sob uma perspectiva histórico-social, fundamentada em Vygotsky e acrescida de considerações de Piaget e da psicanálise.

Os resultados permitiram evidenciar a influência da afetividade na constituição das idéias, valores e ações relativas à saúde, doença e ambiente pelas crianças, verificando-se algumas tendências gerais que apontam diferenças quanto ao gênero, série escolar, ambiente familiar e situação sócio-econômica. Considerando a formação do conceito de saúde, verificou-se gradativa generalização de idéias à medida que as séries escolares avançam, sugerindo uma crescente racionalidade que se sobrepõe à subjetividade dos alunos, requerendo questionamentos pedagógicos. Aspectos relativos à identidade e gênero foram revelados nas entrevistas, como maior expressão de afetos pelas meninas, denotando uma atitude auto-crítica, passividade e sentimentos de rejeição no relacionamento com as colegas; já os meninos associaram saúde à aparência física, revelando melhor auto-conceito e freqüentes conflitos com seus pares, resolvidos através de agressão verbal e física. A influência do ambiente transparece nos relatos que atestam a violência da cidade e nos valores associados ao consumo. É maior o nível de conhecimento sobre doenças e atitudes de prevenção nas crianças da escola particular, embora algumas relatem distúrbios alimentares e problemas psicossomáticos não registrados nas narrativas dos alunos da escola pública. Algumas crianças revelaram problemas de conduta e tendência ao isolamento.

A partir destas evidências e considerando a predominância dos aspectos cognitivos na prática escolar, sugerem-se estratégias de trabalho que promovam uma articulação entre a fantasia e a imaginação com a situação cotidiana dos alunos, propiciando a integração dos aspectos afetivos, revalorizados por um professor melhor preparado e atento para o relacionamento em sala de aula. Enfatiza-se o recurso da literatura infantil enquanto mobilizadora de afetos e reflexões que podem contribuir, na escola, para a consideração de processos que favoreçam o desenvolvimento da auto-estima da criança, da responsabilidade para com o próprio corpo, com a saúde, bem como para com os demais e com o ambiente. Estas devem ser metas fundamentais da educação em saúde em uma escola comprometida com a constituição da identidade e da cidadania de seus alunos.

## ABSTRACT

**CHILDREN'S HEALTH AND AFFECTIVITY:** how affective aspects revealed by children are to be considered in school.

Several socio-historical analyses of education have repeatedly demonstrated that children's affectivity has been disregarded by school practices. This thesis investigates the influence of affective aspects in children's concepts formation process of health, illness and environment, pointing to the importance of affectivity in the development of actions and attitudes towards health care, sanitary prevention, nature preservation and better living conditions. Within a qualitative approach (case study), 32 school children were interviewed (16 from private and 16 from public schools) and their narratives were analysed from a socio-historical perspective, based on Vygotsky's ideas complemented by Piaget's views and psychoanalytic contributions.

The outcomes results of this research not only evinced the importance of affections in the constitution of children's ideas, values and attitudes towards health and environment but also presented some general tendencies related to gender, school grade, family environment and socio-economical level. Thus, as to the concept of health, it was observed that the higher the school grade the higher the capacity of generalization of ideas, suggesting a growing rationality in the construction of such concepts, a fact that demands pedagogical attention. Aspects depending on gender and identity were also revealed: girls' interviews indicated association of health with affectivity, they also denoted self-criticism aside from passiveness and feelings of rejection in their relationship with school mates; boys, on the other hand, associated health with physical appearance, expressed a higher degree of self-assertion, and often displayed conflicts with their fellow students, solved by physical or verbal aggressiveness. The influence of environment was also noticeable in reports that attested cases of urban violence as well as consumerism values. The level of knowledge about health care and preventive policies proved to be higher among private school students, although some of them revealed nutrition or psychosomatic problems which were not found in the narratives of the public school students. Behaviour disturbances and a tendency to isolation were also revealed by some children.

In light of these evidences and the predominance of cognitive aspects in present school practices, the adoption of some strategies is suggested, specifically those that favor the articulation of phantasy and imaginaion with students' everyday experience so that affective aspects could be valued and integrated by better trained teachers, constantly aware of the significance of classroom relationships. The use of children's literature may be stimulated as a means of mobilizing affections and thought, in order to foster pupils' self-esteem, responsibility for their own body and health, care for their fellow beings and concern for the environment - fundamental goals of health education for schools engaged in the development of their students' identities and citizenship.

	ÍNDICE
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
PREFÁCIO	2
INTRODUÇÃO	4
A afetividade e a saúde: referenciais teóricos e históricos deste estudo	4
Relevância do trabalho	13
<b>A AFETIVIDADE NO CONTEXTO SOCIAL E NA ESCOLA</b>	<b>15</b>
A afetividade na escola: condicionantes sócio-históricos	19
Educação, saúde e afetividade no contexto brasileiro: influências sócio-históricas e tendências atuais.	27
Propostas de integração da afetividade na educação brasileira: limites e possibilidades	45
A afetividade na educação - Um espaço para a constituição da identidade e da cidadania	51
<b>A AFETIVIDADE E A COGNIÇÃO: ENFOQUES TEÓRICOS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS</b>	<b>57</b>
Re-significando a afetividade através do contexto: A contribuição de estudos etnológicos	57
A interação entre o pensamento e os afetos: a contribuição de Vygotsky	61
A contribuição da psicanálise para uma abordagem afetiva na educação	67
A contribuição de Piaget - as relações de cooperação e o desenvolvimento da responsabilidade	77
Contraponto entre os autores e o presente estudo	84
<b>A AFETIVIDADE E A SAÚDE - ENFOQUES TEÓRICOS E A PRÁTICA NA ESCOLA</b>	<b>89</b>
Diferentes Paradigmas de Educação em Saúde.	90
Principais enfoques das pesquisas relativas a conceitos de saúde e doenças na infância	96
<b>INVESTIGANDO A AFETIVIDADE E A SAÚDE COM AS CRIANÇAS: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E DESCRIÇÃO DO ESTUDO</b>	<b>99</b>
Escolha da abordagem metodológica	99

Vantagens da abordagem qualitativa para o presente estudo	104
Questões analíticas: Considerando a perspectiva qualitativa na área da saúde	107
Caracterizando o espaço da investigação:	111
A escola A - descrevendo o seu contexto	112
A escola B	117
Estratégia e instrumentos de investigação	120
Caracterizando as crianças entrevistadas e o procedimento do estudo	124
Caracterizando os encontros	127
Procedimento de análise - interpretando os diálogos	129
DIALOGANDO COM CRIANÇAS - ANÁLISE DOS ASPECTOS AFETIVOS RELACIONADOS ÀS CONCEPÇÕES DE SAÚDE, DOENÇA E AMBIENTE NA INFÂNCIA	136
Análise e discussão de casos (narrativas dos alunos da 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> séries)	136
DISCUSSÃO GERAL: A INFLUÊNCIA DOS ASPECTOS AFETIVOS E SÓCIO- CULTURAIS NAS CONCEPÇÕES DE SAÚDE/DOENÇA/AMBIENTE	287
1 - Concepções de saúde e doença - análise cognitivo-afetiva sob enfoque histórico-social	288
2 - A afetividade e a saúde na infância - análise da influência da cultura e das relações família/escola/sociedade	298
A AFETIVIDADE E A SAÚDE NA ESCOLA - O POTENCIAL DA LITERATURA INFANTIL PARA O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E DA CIDADANIA NA ESCOLA	314
CONCLUSÕES: EDUCAÇÃO, SAÚDE E AFETIVIDADE: ENTRE O REVELADO E O DEVIR	328
BIBLIOGRAFIA	331
ANEXOS	343
Roteiro da entrevista	
Fotografias para associação de imagens	
Folhas para escolha de palavras	

## PREFÁCIO

Durante a escrita desta tese, procurei transcrever o que penso e reflito, rastreando em minha razão, os percursos de outros pensadores e da pesquisadora comprometida com o seu fazer científico, da psicóloga comprometida com a pessoa humana, da entrevistadora a reviver as vozes, gestos, olhares e um pouco da vida e das idéias das crianças encontradas. Mas, se no texto não pude dar vazão aos sentimentos que me atravessavam em todo o processo, estes iluminavam as minhas palavras, gravando em mim um outro texto, reavivando memórias e vivências de minha própria infância na escola. Como esquecer as sardas que me valeram o apelido de "bananinha pintadinha", e da cor vermelha da dor na pele ao querer removê-las à força; da professora que apagou o quadro com o rosto de uma aluna, segurando sua cabeça e esfregando sua face na lousa, como se fosse uma esponja; da vara de marmelo ainda presente em sala de aula; do menino valentão que nos ordenava como um capataz nos recreios; do relógio quebrado de uma colega pela inveja de outra. Tudo isso veio meio embrulhado na névoa das emoções, evocadas pelas vozes dos entrevistados, e em meio a outras lembranças mais suaves, como a da tia trazendo um café com leite quentinho com pão de queijo, passados pela cerca da escola. Mas há uma memória mais forte que todas: a de uma professora que, como ninguém, soube escutar para além da minha voz, vendo, verdadeiramente, o que os meus olhos teimavam esconder. E percebendo os conflitos de uma maturidade precoce no corpo de uma menina de nove anos, ofereceu o melhor de si, ultrapassando a relação de ensino e proporcionando grandes momentos de diálogo que, com certeza, resgataram o que de mais saudável havia em mim. Recordo-me bem que ela me emprestou muitos e muitos livros e as nossas conversas se davam através das histórias lidas. Com certeza, algumas delas permanecem, inconsciente e conscientemente, ainda hoje presentes. Assim é que, trabalhando há mais de 10 anos com textos nas escolas e escrevendo para crianças, no fazer da tese pude resgatar, singularmente e com maior força, a importância do encontro humano na escola, aqui revivido, associado à presença da literatura em minha vida. E se, no decorrer da tese, persigo o caminho científico de apontar tendências e singularidades quanto à constituição de conceitos e da identidade na infância, aqui, deixo falar o sentimento, e através dele, reafirmo o quanto ainda falta de respeito às crianças e de meios para facilitar a elas uma comunicação maior sobre suas dúvidas, seus medos, suas dificuldades, como também para estimular e exaltar a beleza que, certamente, carregam dentro. De modo que o mundo da escola seja um lugar onde se integre o conhecimento

ao vivido e ao sentido. De modo que não tenhamos que "raspar o aprendido", como tão bem expressou Fernando Pessoa, no poema abaixo transcrito:

*"Procuro dizer o que sinto  
Sem pensar em que o sinto.  
Procuro encostar as palavras à idéia  
E não precisar dum corredor  
Do pensamento para as palavras  
Nem sempre consigo sentir o que sei que devo sentir.  
O meu pensamento só muito devagar atravessa o rio a nado  
Porque lhe pesa o fato que os homens o fizeram usar.*

*Procuro despir-me do que aprendi,  
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,  
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,  
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,  
Desembrulhar-me e ser eu ...".*

De: *O Guardador de Rebanhos (XLVI)*

Em: Pessoa, F., 1980. *O Eu Profundo e os Outros Eus*, Nova Fronteira, Rio de Janeiro, pg. 163

**A afetividade e a saúde: referências teóricas e históricas deste estudo.**

*"Estou terrivelmente lúcida e parece que estou atingindo  
um plano mais alto de humanidade"*

Clarice Lispector

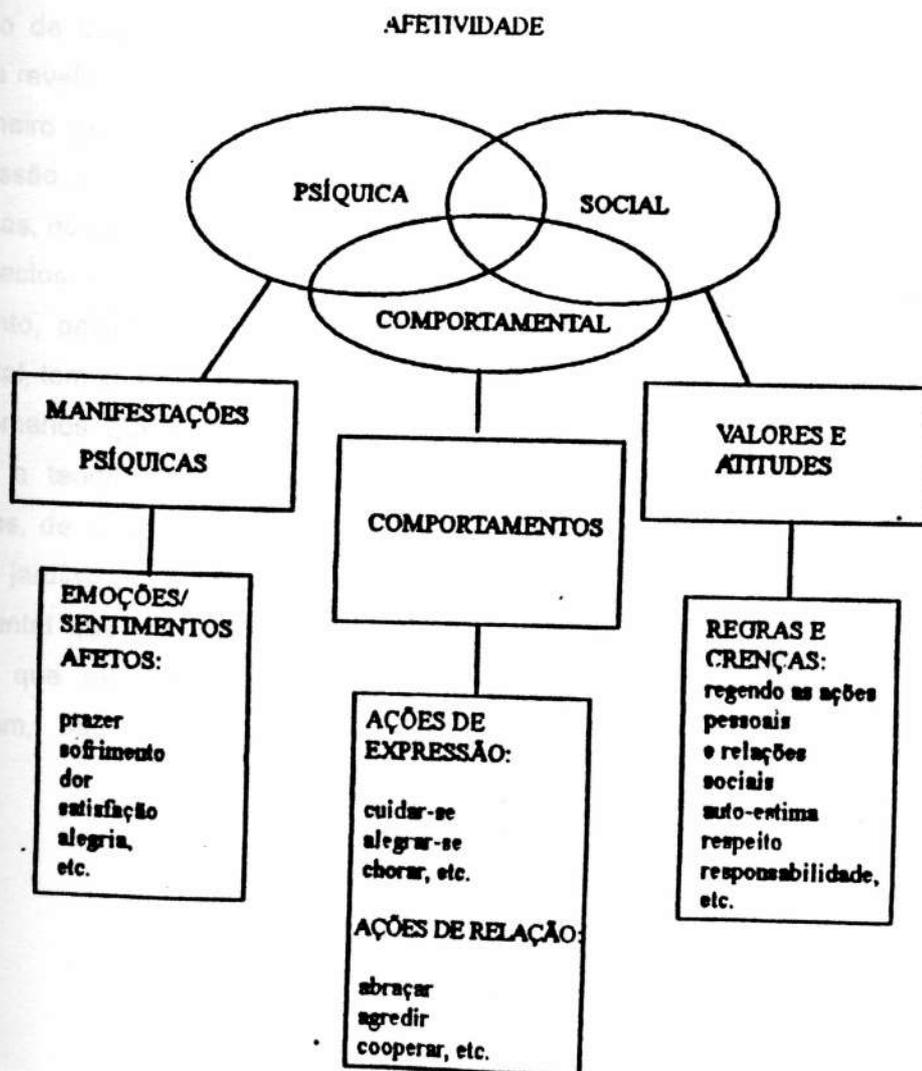
Esta tese busca investigar a influência de aspectos afetivos e singulares na expressão de conceitos de saúde, doença e meio ambiente na infância, tendo em vista a sua importância na escola, sobretudo para a educação ambiental e em saúde, área propícia ao desenvolvimento de conceitos e valores fundamentais para a constituição da identidade e da cidadania. Parte-se da constatação da predominância dos aspectos cognitivos na escola, onde a afetividade se encontra desconsiderada, seja por razões ideológicas, político-sociais, seja por insuficiência de conhecimentos sobre este aspecto ainda pouco investigado metodologicamente, havendo mesmo uma lacuna quanto a possibilidades pedagógicas de inseri-la na prática. Apesar dos esforços de muitos educadores de integrar a afetividade na educação, principalmente sob influência da psicanálise, tradição essa que mais avançou teoricamente no campo das emoções, muito pouco foi efetivamente desenvolvido e experimentado (Millot, 1992). Por sua vez, na linha do pensamento vygotskiano, muitos autores, a partir da década de 60, ao trabalharem as relações entre os processos cognitivos e a cultura, introduzindo as idéias das diferenças sociais e geográficas que influenciam no desenvolvimento psicológico e particularmente na constituição da linguagem e identidade da criança, abriram caminho para a consideração dos afetos nas escolas (Wertsch, 1985, 1987; Bronckart, 1985; Cole, 1984), com reflexos crescentes na área acadêmica da psicologia e educação brasileiras (Freitas, 1994), embora ainda sem grande repercussão na escola de 1o grau. O mesmo vem acontecendo através dos estudos de pesquisadores da corrente neopiagetiana (Dasen, 1987), e pela consideração da subjetividade no âmbito da filosofia (Deleuze e Guattari, 1972; Guattari, 1990; Deleuze, 1996), ampliando a fundamentação teórica sobre a importância dos aspectos afetivos na educação, entretanto ainda sem grande repercussão da prática escolar. Recentemente, uma revisão sobre estudos americanos na área da afetividade (Goleman, 1995) apresentou algumas experiências escolares de promoção do que denominam de "inteligência emocional", uma capacidade de se perceber melhor como pessoa e em relação ao contexto, conhecer melhor as próprias tendências afetivas e desenvolver a habilidade

de, individual e socialmente, saber lidar com elas, abrindo perspectivas para integrá-la na escola. Essa vertente americana de estudos na área afetiva vem questionar a hegemonia de conceitos tradicionais como os de quociente de inteligência (QI), que predominavam na área da educação enquanto baluartes para classificação das capacidades dos alunos, numa tradição científica que valorizava sobremaneira a herança genética de características e potencialidades, fixando limites de competência e expectativas para os indivíduos. Ao propor o que Goleman chama de quociente emocional (Q.E.), o autor relativiza a idéia do quociente de inteligência (Q.I.), demonstrando a importância do ambiente na formação afetiva e intelectual da pessoa, questionando o argumento dos limites de potencial. Assim, a par das diversas tradições que permeiam a área científica, observa-se atualmente, uma tendência a valorizar a integração dos aspectos cognitivos e afetivos, superando a supremacia das relações lógicas e incorporando as relações afetivas. Contudo, muitas pesquisas ainda se fazem necessárias, principalmente quanto a estratégias de promover o desenvolvimento afetivo desde a infância, de modo a alcançar maior auto-estima, felicidade nas relações amorosas e ampliação da solidariedade, respeito mútuo e cooperação entre as pessoas e não meramente desenvolver maior "quociente emocional" de modo a ter um sucesso individual orientado pelo capitalismo, mantendo o "status quo" e a desigualdade social atualmente observada. É preciso estar alerta para que a afetividade não seja aprisionada como matéria curricular, mas que esteja inserida transdisciplinarmente como uma mentalidade, um compromisso com valores e atitudes compatíveis com os ideais humanos de respeito, liberdade, responsabilidade, justiça e solidariedade, a serem explicitados e refletidos no espaço escolar.

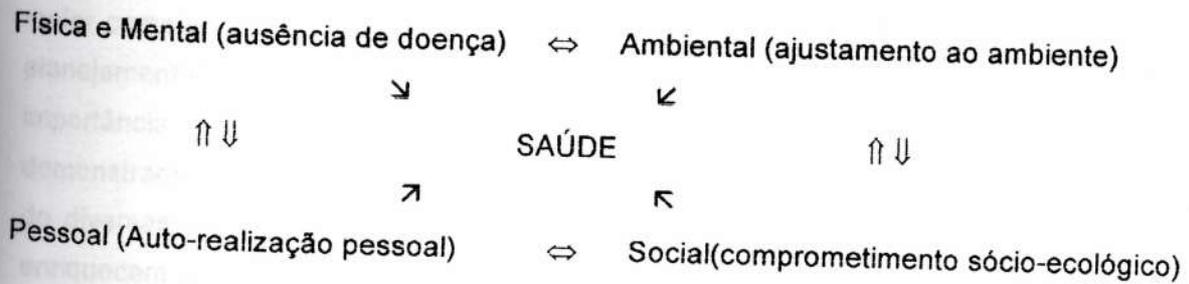
Dada a multiplicidade de significados relativos à área afetiva, torna-se imprescindível esclarecer primeiro a terminologia referida nesse estudo, uma vez que a noção de **afetividade** aqui considerada não se restringe às manifestações psíquicas e expressões externas das **emoções** e **sentimentos**, tais como dor, prazer, satisfação, alegria, tristeza, etc, mas inclui também a constituição de **atitudes, valores e comportamentos** de valorização da vida, dos outros e da natureza, exprimindo-se através da auto-estima, do respeito a si, aos demais e ao ambiente e da responsabilidade individual e coletiva. Considerando a imprecisão e ambigüidade dos conceitos relativos à área afetiva, sendo comum na literatura educacional, tratar afetos, sentimentos e emoções como entidades distintas (Bowlky, 1984), será assumido aqui o conceito de **emoção** (ou **afeto**), como um estado consciente de uma estimulação interna que se expressa por manifestações

fisiológicas e psicológicas, caracterizadas por sensações subjetivas agradáveis (prazer, bem estar, alegria, etc) ou desagradáveis (desprazer, dor, sofrimento, etc), podendo conduzir a ações de expressão ou de relação com outros seres ou com o ambiente. Este estado consciente não é entendido aqui meramente como resultado de um impulso interno mas como expressão deste em interação com o mundo, sendo a emoção interpretada como uma construção mental, influenciada pela cultura, e também, influenciando a própria cultura, podendo manifestar-se diferentemente em diferentes contextos, como assinalam Lutz e Abu-Lughod (1994). Por sentimentos serão consideradas as emoções suaves, estabelecendo-se apenas uma diferenciação de grau, como sugere Lindgren (1967). Quanto às atitudes (predisposição constituída socialmente para agir) e valores (o que o indivíduo julga ser importante na vida), ambos envolvem componentes emocionais de apreciação e julgamento, incluindo aspectos cognitivos de avaliação influenciados pela cultura. Por sua vez, comportamentos são as ações que expressam as emoções, as atitudes e valores, aqui considerados em relação à saúde, à vida e ao ambiente.

Uma síntese das idéias acima descritas está apresentada abaixo de modo a tentar explicitar a dinâmica do sistema afetivo em integração com o cognitivo.



Por sua vez, em relação à **saúde**, valoriza-se aqui o seu conceito mais amplo, como sugerido por Smith (1981), o qual absorve de modo interativo, o modelo clínico (saúde enquanto ausência de doença), o ecológico (saúde enquanto capacidade de se ajustar adequadamente ao ambiente), o holístico, proposto pela Organização Mundial da Saúde (saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social) e ainda considera a auto-realização pessoal. No presente estudo, advoga-se ir mais além, considerando saúde sob todos os aspectos acima referidos e também como estar comprometido com a igualdade social e com a preservação da natureza. Uma síntese pode ser vista abaixo:



O interesse na análise da afetividade e da saúde na infância se desenvolveu a partir de estudos anteriores da autora, através de observações sistemáticas e/ou ocasionais em situação de sala de aula, em classes do primeiro segmento do primeiro grau. Tais estudos revelaram que a atual educação ambiental e em saúde, na maioria das escolas de primeiro grau, tem se caracterizado, principalmente, por imposição de hábitos e transmissão de conhecimentos, focalizados sobretudo nas relações de causa e efeito biológicas, numa visão positivista da saúde e das relações ambientais que desconsidera os aspectos sócio-histórico-culturais (Schall et al., 1987; Mohr e Schall, 1992). Entretanto, desde a década de 80, a literatura, tanto da área da saúde quanto da ambiental, tem discutido intensamente tais limites, reiterando que não basta saber sobre os fenômenos que causam uma doença ou desequilíbrio ecológico, que é preciso superar a tendência de memorizar nomes científicos e ciclos de transmissão de endemias, de inculcar passivamente regras e hábitos de higiene ou de como cuidar de hortas e jardins, universo restrito da saúde e ambiente em grande parte das escolas. É fundamental que tais noções e práticas sejam construídas, partindo de motivações internas que as justifiquem e apreciem, compreendendo o contexto em que se encontram, não se restringindo a elas. Assim, o processo de construção de

conhecimentos e valores relativos à saúde e meio ambiente na escola deve considerar as disposições internas e a singularidade das crianças, proporcionando o desenvolvimento da auto-estima, bem como de seus direitos e deveres de cidadania. Tal processo deve evidenciar situações de escolha, reflexão e decisão, em que cada aluno tenha oportunidade de expressar-se pessoalmente, mas, que seja também estimulado a participar de tarefas coletivas, favorecendo uma leitura crítica da realidade e o desenvolvimento de uma prática democrática que assegure o bem-estar a todos.

Um processo dessa natureza requer também uma adequação curricular que integre aspectos afetivos e cognitivos, contemplando valores e atitudes relevantes para a formação do aluno ao planejar os conteúdos das disciplinas escolares, requerendo maior complexidade, multirreferencialidade e a consideração da subjetividade em seu planejamento, como enfatiza Burnham (1993). Requer, sobretudo, considerar a importância das experiências culturais para o desenvolvimento cognitivo, como demonstrado por Vygotsky (1991), o que vem sendo incorporado e discutido por autores de diversas áreas, quer sejam da psicologia, filosofia e pedagogia, alguns dos quais enriquecem a presente tese.

Para fundamentar esta proposta, no presente estudo, através de uma abordagem qualitativa (estudo de caso), buscou-se analisar as relações afetivo-cognitivas, na expressão das crianças sobre saúde, doença e natureza, de modo a complementar estudos anteriores e de investigar como aspectos afetivos, experienciais e singulares das crianças se articulam em seu contexto, através das suas relações sociais e do ambiente cultural. Esta análise abre caminhos para que se considere a intermediação dos afetos e da singularidade na constituição dos conceitos, representações e comportamentos relativos à saúde e ao ambiente, fundamentando a elaboração de programas educativos que sejam mais efetivos e integrados à vida da criança. A integração da afetividade na escola pode potencializar o seu papel enquanto mediadora da formação integral do indivíduo como um cidadão singular, responsável e solidário, que valoriza a própria vida, comprometido com uma sociedade mais justa e com a preservação da natureza. Isso implica em incluir estratégias que dêem lugar à imaginação e à criatividade na educação, favorecendo assim a constituição da subjetividade, através de processos de reflexão, como sugere Castoriadis (1992).

De modo a situar o lugar da afetividade nos processos de constituição do conhecimento, faz-se necessário contextualizar, historicamente, como este aspecto vem sendo tratado socialmente. Assim, o primeiro capítulo focaliza a expressão da afetividade em diversos contextos histórico-culturais e dentro da perspectiva do estágio atual das relações humanas, as quais retratam um descompasso entre a vertiginosa evolução tecnológica e uma contraditória barbárie social, marcada pela desigualdade econômica, pela violência, pela segregação e pelo preconceito que ainda predominam em nossa sociedade. Apresenta também um breve histórico sobre as diferentes concepções de infância e a repercussão destas noções na educação das crianças, na sociedade ocidental e particularmente no Brasil. Além disso, analisa como a questão da afetividade vem sendo tratada na escola, sobretudo no contexto brasileiro atual. Observando-se a prática escolar, percebe-se que os aspectos afetivos têm sido relegados ou permanecido "ocultos", predominando os aspectos cognitivos relevantes para a situação de construção de novos conhecimentos, de caráter mais informativo, o que transparece no próprio currículo, caracterizado por relações autoritárias, pelo privilégio à razão e pela função de transmitir conhecimento, como aponta Burnham (1993). Assim, foram discutidos os currículos de alguns estados brasileiros e a recente proposta nacional em preparação pelo Ministério da Educação (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 1996- Documentos provisórios), no que se refere à abordagem da saúde e ambiente e de como contemplam (ou não) aspectos afetivos.

Para fundamentar a análise das relações afetivo-cognitivas presentes na linguagem das crianças entrevistadas, no segundo capítulo estão apresentados os eixos teóricos escolhidos nesse estudo. Contudo, é necessário primeiro esclarecer que, tendo-se em conta as diversas concepções de linguagem presentes na literatura, neste estudo foi considerada a abordagem que a define enquanto uma atividade humana construída socialmente, permeada por interpretações e negociações entre interlocutores, constitutiva (de) e constituída (por) sujeitos (Osakabe, 1991). Neste sentido, a linguagem é entendida aqui enquanto um processo, sendo socialmente constituída e historicamente desenvolvida, o que caracteriza o processo de leitura na escola em uma atividade de caráter político, fundamental na formação das pessoas. Esta perspectiva encontra fundamento na abordagem sócio-histórica presente nas idéias de Vygotsky (1991), as quais permitem uma explicação ampla da gênese da linguagem e do pensamento, contemplando os aspectos cognitivos e subjetivos da criança e a influência do contexto histórico e cultural. Esta ênfase interacionista foi privilegiada na análise aqui empreendida, influenciada pelos estudos de orientação vygotskiana como

os de Wertsch (1985, 1987), Forman & Cazden (1987), Cole & Scribner (1984), associados aos de autores nacionais como Orlandi (1987), Dietzch (1988), Smolka (1989, 1991), Freitas (1994), Assis (1995) e Locatelli (1995). Uma outra contribuição relevante aqui considerada, encontra-se nas idéias de Piaget (1992, 1993), outro teórico interacionista que, embora divergente da corrente sócio-histórica quanto à gênese do desenvolvimento da linguagem e pensamento, apresenta estudos observacionais sobre o desenvolvimento do juízo moral na criança, enquanto parte da vida afetiva, enfatizando a importância da escola no desenvolvimento de atitudes como as de cooperação e respeito mútuo, fundamentais para a formação do sujeito consciente de seu papel de cidadão. Neste sentido, a sua inclusão neste estudo permite desdobramentos quanto a questões éticas e ao papel do professor, ao se considerar a relação entre afetos e cognição na construção de conceitos e valores na escola. Por sua vez, a psicanálise também enriquece esta análise, explicitando o papel da palavra na compreensão dos afetos e motivos inconscientes que conduzem a uma ação, devolvendo ao sujeito humano, "*não apenas seu discurso, mas a autoria de sua palavra e o lugar do seu desejo no confronto com a realidade*", como argumenta Jobim & Souza (1994). Além disso, ressalta a importância da relação afetiva entre a criança e o professor, esclarecendo o processo de transferência do amor ao mestre (que é o primeiro objetivo da criança na escola) para o amor à tarefa (aprender), o qual requer um relacionamento construtivo em sala de aula (EKstein & Motto, 1969).

Além disso, o segundo capítulo inclui a contribuição recente da antropologia para o estudo dos afetos, os quais passaram a ser interpretados também como construções mentais, de idéias, elaboradas diferentemente em diferentes culturas e caracterizando um modo específico de apreender a própria cultura.

Tendo em vista que as idéias investigadas se referem, principalmente, à saúde, no terceiro capítulo, estão apresentados os principais enfoques dos trabalhos sobre desenvolvimento de conceitos nesta área, de acordo com recente revisão de Boruchovitch (1994), os quais enfatizam: (1) aspectos cognitivos, demonstrando como as idéias se alteram gradativamente com a idade, baseados em uma perspectiva piagetiana; (2) aspectos comportamentais, ou seja, como a percepção de vulnerabilidade determina ações relativas à saúde e ao meio ambiente, caracterizados pela teoria da expectativa (Expectancy Theory, Gochman, 1971); (3) representação mental de saúde e ambiente e a influência desta no comportamento. Além disso, encontra-se ainda uma síntese dos diversos enfoques teóricos e das práticas que têm

norteado o conceito de saúde e a educação em saúde nas escolas, influenciadas por diferentes paradigmas, centrados sobretudo em aspectos cognitivos, relacionando-se alguns modelos descritos por Homans e Aggleton (1988) como: o modelo de mudança de comportamento, o de auto-fortalecimento (self-empowerment), o de orientação comunitária e o de transformação social, acrescidos de considerações críticas sobre os mesmos.

A partir das reflexões teóricas apresentadas, o quarto capítulo apresenta as questões relevantes que justificam o formato da investigação empírica empreendida na tese, caracterizando a opção metodológica assumida e as possibilidades de análise daí decorrentes. Sendo um estudo qualitativo, caracterizado como um estudo de caso, tornou possível um refinamento de análise capaz de enriquecer a compreensão da influência dos afetos e da singularidade de cada criança na constituição de significados e ações relativas à saúde, doença e ambiente, esclarecendo a sua relevância na escola para o processo de formação integral do cidadão. Inclui ainda a recente contribuição da antropologia médica que tem valorizado e aperfeiçoado os métodos qualitativos de investigação sobre saúde e doença, redimensionando os estudos centrados sobretudo nos fatores biológicos, demonstrando como tais noções são construídas e interpretadas culturalmente, sendo fenômenos multidimensionais, como apontam Uchôa e Vidal (1994).

O quinto capítulo apresenta a análise das narrativas das crianças entrevistadas, tendo sido relatados e discutidos oito casos individualmente, sendo duas crianças por série, uma do gênero feminino e outra do masculino, seguidos da discussão conjunta dos oito casos de cada série (de 1a. à 4a.). A discussão geral foi orientada por três aspectos, um primeiro, que analisa o processo cognitivo-afetivo de formação dos conceitos de saúde e doença; um segundo, onde são estabelecidas relações das idéias das crianças a aspectos como: gênero, situação sócio-econômica, série e idade escolar; e um terceiro, que se refere às propostas pedagógicas de integração da afetividade na educação e sobretudo, na educação em saúde, o que foi detalhado no capítulo final.

No capítulo final, sugere-se uma estratégia transdisciplinar de educação em saúde, baseada no uso de histórias para crianças, estabelecendo a literatura infantil, em sua vertente paradidática, como o ponto central para desenvolver conceitos, valores e atitudes contextualizados na realidade do aluno, desde que conduzida por um professor bem preparado. Os estudos anteriores permitiram observar a fertilidade dos textos

literários para mobilizar a afetividade dos alunos e o seu envolvimento pessoal, contribuindo para uma participação mais ativa e subjetiva no assunto focalizado, como também para promover situações de intercâmbio muito fecundas, gerando a busca de soluções coletivas para os problemas abordados (Schall et al., 1987). Através da identificação do aluno com um ou mais personagens das histórias, situações de sua própria vida eram evocadas, gerando diálogos sobre o seu cotidiano, suas práticas, os riscos a que estava sujeito em seu ambiente, enfim, promovia-se uma reflexão sobre a sua saúde e a sua vida, num contexto de troca com os colegas e o professor. Neste clima, emergia naturalmente a construção de novos conceitos científicos sobre prevenção e cuidado com a saúde, assim como sobre práticas a serem evitadas e soluções coletivas a serem implementadas através de movimentos comunitários e iniciativas da própria escola, como atestam os dados de Schall et al., (1987, 1992, 1994).

A proposta que se construiu a partir destes estudos caracteriza-se pela importância, ao se trabalhar a saúde, de criar situações pedagógicas que estimulem o desenvolvimento de um maior grau de **singularidade afetiva**<sup>\*</sup>, a qual significa maior compreensão das próprias disposições afetivas, das próprias tendências e limites, de modo a obter maior controle de impulsos e construir uma atitude reflexiva e responsável diante das decisões ao longo da vida. A singularidade é entendida aqui no sentido colocado por Guattari (1990), pela qual a pessoa, ao afirmar a própria diferença, ao mesmo tempo, percebe e respeita a diferença do outro, sendo solidário com ele. Deste modo, através de um processo pedagógico planejado e contínuo na escola (sem se esgotar nela certamente), viabilizado pela literatura infantil, entre outros métodos e recursos lúdicos, como ponto de partida para inúmeras atividades práticas e incentivo para relações dialógicas em sala de aula, a criança terá oportunidade não apenas de construir conceitos científicos, mas de refletir e valorizar a própria vida. O trabalho com a literatura permite discutir e construir noções de respeito por si, pelo outro e pelo ambiente, facilitado pelo exercício de colocar-se no lugar do personagem, através da identificação e troca de papéis que as histórias propiciam. Assim, favorece reflexões imprescindíveis para o desenvolvimento da "**responsabilidade sócio-ecológica**", uma atitude de consideração crítica e consciente quanto aos próprios deveres e direitos, os dos demais, bem como em relação à natureza. Responsabilidade num sentido de responder por si e de

\* O termo "**singularidade**" foi tomado de Guattari (1990), que propõe um processo contínuo de resingularização, ou **heterogênese**, definido como um movimento pelo qual "os indivíduos devem se tornar a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes" (Guattari, 1990: 55).

(co)responder ao outro, sabê-lo com os mesmos direitos, mantendo-se consciente quanto aos próprios atos. Tais noções devem ser construídas conjuntamente, aliando-se a singularidade e a responsabilidade, num movimento dinâmico entre ser e corresponder. Esta estratégia metodológica privilegia a compreensão das disposições afetivas, num clima que considera a diversidade da experiência humana, atual e historicamente focalizada. Isto implica em uma orientação que valorize fundamentalmente a liberdade, a igualdade e a dignidade, rejeitando-se quaisquer imposições de modelos ou padrões e sim privilegiando a situação de discussão e subjetividade interpessoal, através de uma relação dialógica, como propõe Bakhtin (1985). Um trabalho dessa natureza requer a capacidade do professor para esta tarefa, através de uma reflexão sobre seus próprios afetos, e de sua expressão em sala de aula, na relação com os alunos, aspectos que devem ser incluídos na sua formação. Requer também um currículo que considere os afetos, estimulando uma prática reflexiva, dando lugar à constituição da subjetividade, no sentido de ampliar a possibilidade de a criança constituir a sua identidade enquanto pessoa e indivíduo social, em consonância com um projeto de sociedade em que a qualidade de vida dos que a compõem seja discutida e transformada para melhor.

#### **Relevância do presente estudo**

Considerando a importância do desenvolvimento de conceitos na infância e da influência destes na constituição de atitudes e valores que se expressam através de comportamentos, é fundamental a participação da escola nesse processo, principalmente no que se refere à saúde e ao ambiente, questões relevantes para a vida do aluno e para suas relações sociais e ambientais.

Ao buscar compreender os elementos do contexto dos alunos como a sua experiência pessoal, as suas noções particulares sobre saúde, doença e ambiente, e a relação destas com suas disposições afetivas, fatores ambientais e valores culturais, obteve-se um refinamento de análise ainda pouco explorada nesse campo. Este aprofundamento pode fornecer subsídios importantes para a reformulação da orientação de programas educativos, aproximando-os mais da criança, estimulando a sua participação, a sua imaginação e criatividade, de modo a constituírem conceitos, valores e atitudes positivas que conduzam a maior auto-estima, cuidado com a saúde, desenvolvendo comportamentos preventivos em relação às doenças e de preservação do ambiente. Um

programa educativo é mais efetivo quando planejado a partir do conhecimento prévio das maneiras de pensar e agir que orientam o grupo estudado, devendo integrar esse conhecimento e assim obter a participação ativa dos alunos na construção dos novos saberes. Espera-se assim, com este estudo, ter contribuído para o melhor entendimento da influência de fatores singulares e afetivos da criança, relativos às suas noções sobre saúde e ambiente, favorecendo um adequado planejamento de programas, de materiais educativos e sobretudo, de melhoria na formação do professor, de modo a se tornarem mais efetivos ao integrarem aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Espera-se ainda que, a sugestão de hipóteses e estratégias, advindas das análises empreendidas, suscite novos estudos, no sentido de testá-las e assim, ampliar a compreensão neste campo promissor de estudo.

## 1- A AFETIVIDADE NO CONTEXTO SOCIAL E NA ESCOLA

*O ódio e o amor nos buscam; ambos*

*Cada um com seu modo, nos oprimem.*

Fernando Pessoa, 1980:190

Calvino (1993), em seu livro "Seis Propostas para o Próximo Milênio", ao comentar sobre o que é o mundo para Ovídio, o caracteriza como composto:

*"de qualidades, de atributos, de formas que definem a diversidade de cada coisa, cada planta, cada animal, cada pessoa; mas não passam de simples e tênues envoltórios de uma substância comum que - se uma profunda paixão a agita - pode transformar-se em algo totalmente diferente." (Calvino, 1993: 21).*

Esta é a força da emoção, capaz de transformar a pessoa, que através dela pode alcançar a plenitude da expressão criadora e ouvir serenatas de "um coro mais calado que o silêncio", ou conter nas mãos "o sentimento do mundo", mas pode também, tornar-se mesquinho, cruel, ator e vítima da violência que o condena ao infortúnio e mesmo à morte, física, psicológica ou social, ressaltando-se a sua dependência do contexto.

Se observamos a nossa civilização atual, encontramos a dicotomia entre a sofisticação tecnológica que nos separa da natureza e nos remete a um mundo construído artificialmente por nós mesmos, subvertendo a imposição natural à qual a nossa espécie esteve por milhões de anos submetida. Hoje, alcançamos um certo controle dos fenômenos naturais de regulação de população os quais antes ameaçavam a nossa vida. Controlamos a produção de alimentos, controlamos muitas das doenças fatais que dizimavam populações inteiras, nos abrigamos das intempéries em casas que aliam o conforto físico à automação, diminuindo o tempo gasto em tarefas ligadas à mera sobrevivência e possibilitando espaço para exercermos atividades mais criativas, gerando maior conhecimento e progresso científico-tecnológico. Sabemos da nossa posição em relação ao universo e nos preparamos através de altos investimentos científicos para possíveis necessidades futuras de emigração para outros mundos. Estamos conscientes dos resultados da nossa desastrosa intervenção na natureza e começamos, ainda que muito lentamente, a modificar o rumo desta intervenção, ameaçados pelos primeiros sinais de prejuízo à própria vida. O certo é que, nos últimos

três séculos, demos um salto tecnológico e a ciência avançou geometricamente através do uso de instrumentos a cada dia mais sofisticados como os telescópios, microscópios, computadores, sondas espaciais, citando apenas alguns dos mais conhecidos.

Todo este progresso material nasce daquilo que nos distingue e caracteriza enquanto seres humanos: a consciência e através dela a constituição da identidade. Como afirma Jung (1961): "*Por obra de suas faculdades reflexivas, o homem alçou-se acima do mundo animal e, por via de sua mente, demonstra que a natureza estimulou precisamente o desenvolvimento da consciência*" (IN: Watson, 1980: 87). Todavia, desenvolvemos demais a nossa consciência e identidade individual e coletiva em uma direção, a da razão e da tecnologia, e todo o nosso esforço educacional tem sido no sentido de aperfeiçoarmos nossas habilidades e aptidões para o **fazer**, deixando muito a desejar o investimento no **ser**, no **sentir**, no **relacionar**, no contemplar e encontrar-se verdadeira e plenamente consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Esse desencontro do homem consigo mesmo é caracterizado por Capra (1992) como uma "crise de percepção". Como constata:

*"Temos taxas elevadas de inflação e desemprego, temos uma crise energética, uma crise na assistência à saúde, poluição e outros desastres ambientais, uma onda crescente de violência e crimes, e assim por diante"* (Capra, 1992: 13).

Diante deste estado de coisas, o autor sugere a necessidade de um novo paradigma - uma visão nova da realidade-, sob uma perspectiva ecológico-política, substituindo a ótica mecanicista cartesiana por uma concepção holística que engendre novas percepções e valores. Isso implica numa abordagem sistêmica da vida, da mente, da saúde, da consciência, da evolução e requer novos conceitos e integração dos enfoques orientais e ocidentais sobre o homem, o que poderá acarretar mudanças marcantes em nossa sociedade (Capra, 1992). Nesta mesma direção e com uma argumentação filosófico-política bem fundamentada, Guattari (1990) propõe uma nova articulação ético-política, que denomina de "ecosofia", a qual inclui o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana, no sentido de reorientar os objetivos da produção de bens materiais e imateriais, seja em escala planetária, seja nos "*domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo*" (Guattari, 1990: 9). A perspectiva apontada por Guattari explicita a importância de se considerar a subjetividade na educação e vem sendo incorporada por diversos educadores. Em relação à educação ambiental, esta é uma concepção que dá lugar ao aprofundamento da compreensão

humana e da relação do homem com o ambiente físico e social, como argumenta Mello (1995), imprescindível perante as características sociais de nosso tempo.

Atualmente, ao lado das ameaças de autodestruição possível através dos armamentos nucleares, de tragédias ecológicas conseqüentes a nossa interferência desordenada no ambiente, de escassez de recursos naturais associada à superpopulação, da comprovada desigualdade social que relega milhões de pessoas ao abandono, à falta de perspectivas profissionais e à fome, assistimos nos países de primeiro mundo a fenômenos sócio-psicológicos que também merecem ser considerados como uma preocupação a mais quanto ao rumo que tomamos. Dentre alguns, podemos citar o uso indevido de drogas, o qual tem crescido vertiginosamente, sobretudo entre jovens; o ressurgimento de grupos nazistas/fascistas com atuação segregacionista violenta; o superdimensionamento do individualismo e narcisismo associado à rejeição da reprodução, registrando-se baixíssimas taxas de natalidade em alguns países e altas taxas de separação de casais; o domínio de uma mídia sofisticada, comprometida com ideologias nem sempre construtivas que se vende ao capital e ao poder e é capaz de "fazer cabeças" de multidões pouco críticas.

Este quadro social está cotidianamente estampado na grande imprensa e como exemplo, pode-se citar uma reportagem sobre a situação da Alemanha, onde *"velhos conceitos como solidariedade social ou senso comum perderam seu apelo num ambiente em que o que vale é o indivíduo e a realização imediata de seus desejos e ambições, sobretudo de consumo"*. (Veja, 1994, 43: 66). Observa-se a dissolução de clubes, o desinteresse por responsabilidades coletivas, atestada pela ausência de candidatos a prefeitos de cinco municípios de um único estado (Brandemburgo), o que é definido pelo sociólogo Ulrich Beck, de Munique como "a dança em torno do próprio ego". As expressões dos próprios teóricos locais são: "sociedade do cotovelo", "sociedade de nichos", criando-se entre quatro paredes um mundo à parte, em defesa da auto-afirmação, a autonomia individual, o conforto e lazer. Segundo as estatísticas, desde 1950, dobrou o número de lares de uma só pessoa; de cada três casamentos, um termina em divórcio; filhos são encarados como investimento sem retorno, numa visão egoísta e econômica da maternidade. Embora trabalhem menos horas do que grande parte do mundo e a indústria que mais cresce seja a do turismo, também cresce o número de desempregados, que chega à taxa de 8,34% (Veja, 1994, 43: 67)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Em 1995, a taxa já é de 10, 8%(Jornal Nacional, fev/96)

Olhando para mais perto, nos deparamos com um Rio de Janeiro socialmente caótico, dominado pela violência, sem perspectiva de solução para a miséria e a fome de uma parcela da população; crianças abandonadas nas ruas e episódios dramáticos de assassinatos coletivos, onde não se distinguem inocentes, bandidos e polícia, numa revelada desestrutura e falta de ética e justiça.

Por sua vez, em relação à saúde no Brasil, Sabroza (1996) alerta para fatores como as desigualdades sociais que continuam a existir, podendo até aumentar, e a conseqüente manutenção ou agravamento de crises permanentes, sendo que "*os parasitas capazes de se adaptar ao circuito urbano desigual e integrado, como o meningococo e o da dengue, tendem a permanecer por um tempo indefinido*" (p.6-7). Cita também a tuberculose, que recrudescer não apenas associada à fragilidade imunológica causada pela Aids, mas por não ser adequadamente atendida devido à crise dos serviços de saúde no País, colocando o Brasil em sexto lugar quanto à sua prevalência. E além dos problemas de saúde física, as desigualdades sociais e a fragmentação do espaço de vida conduzem ainda a isolamento, depressão, alienação e perda da perspectiva da cidadania, afetando a saúde psicológica e as relações sociais.

Em relação às crianças e jovens, as estatísticas recentes da Divisão de DST/AIDS do Ministério da Saúde (1996) sobre saúde demonstram o crescente número de relações sexuais precoces (entre 10 e 12 anos), de menores grávidas e de portadores da síndrome de HIV/AIDS, tendo sido até então notificados quase 2000 casos desta doença entre adolescentes, sendo que a maioria contraiu o vírus através de relações heterossexuais ou pelo uso compartilhado de seringas para administração de drogas injetáveis. Os dados demonstram que dos 79.908 casos de Aids notificados, cerca de 70% estão na faixa etária de 17 a 35 anos, sendo que a contaminação ocorre geralmente na faixa de 15 a 29 anos, havendo uma previsão de 160 mil casos novos até o ano 2000, e destes, 10 mil em crianças.

A par deste desanimador retrato social, volvemos ao cenário aparentemente mais inocente e suave da escola. O que encontramos aqui? Em sala de aula, sob os olhos do professor, reina uma aparente ordem e organização em torno da tarefa - memorizar ou construir novos conhecimentos - dependendo do contexto e das metodologias. Entretanto, há um outro contexto acontecendo, caracterizado por uma trama de relações e conflitos ocultos ao atarefado mestre, onde muitas crianças são alvo de preconceitos,

rejeição, etc, os quais podem resultar em marcas indelévels para toda a vida. Se a cena observada é o pátio, nos intervalos das aulas, as relações se agravam, deixando de ser apenas sugestões de olhares, palavras sussuradas entre os dentes ou arremesso de pequenos objetos e bilhetes ofensivos. Aqui a violência física e a segregação se explicitam com maior força e as relações de poder e submissão nada ficam a dever para o mundo adulto. Esta tendência não está restrita aos países do terceiro mundo, estando assinalada por autores americanos, como Ausubel e cols.(1980), os quais citam estudos desde a década de 40, demonstrando o autoritarismo e agressividade ainda predominantes nas escolas. O mesmo é descrito por pesquisadores europeus, dentre eles, Dolto(1988), que adverte para "a miséria das crianças das cidades", submetidas ainda a tratamentos autocráticos, seja na família e nas escolas, estimuladas a reações emocionalmente negativas, a ressentimentos e à violência. Tal tendência continua presente hoje em dia, repercutindo entre as próprias crianças, denunciado cotidianamente nas páginas da imprensa. Como exemplo, está a declaração do Prof. Carlos Neto, da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, de que:

*"a taxa de agressividade entre crianças no meio escolar é muito elevada. A violência é verbal, física, de chantagem psicológica. As percentagens são tão altas que essa violência é extrapolada para o meio social. A vida numa escola europeia é em clima de terror." ( Revista de Domingo, Jornal do Brasil, 1995, 20(993):7)*

Somado às questões familiares, é neste campo de socialização, onde hoje as crianças permanecem, por vezes, mais tempo do que no lar, que vão sendo reforçados e constituídos os conhecimentos e valores, onde as atitudes se moldam e as decisões sobre o futuro do homem vão-se delineando, o que demanda atenção para aspectos afetivos de modo a possibilitar a formação integral do cidadão.

### **A afetividade na infância e na escola: condicionantes sócio-históricos**

Uma abordagem histórica da expressão da afetividade na sociedade ocidental exigiria um mergulho na história das mentalidades, requerendo um longo percurso comparativo e regressivo, fora do alcance do presente estudo. Contudo, recorrendo às análises e teses de Ariès (1981) sobre a "velha sociedade tradicional" da Idade Média, constata-se que a criança, nessa sociedade, era criada numa família que não

tinha função afetiva nem educativa. Segundo o autor, durante séculos, a socialização da criança, a transmissão dos valores e dos conhecimentos não eram assegurados pelas famílias e sua educação estava restrita a uma aprendizagem através da convivência com adultos. Nessa época, as famílias conjugais se diluíam em um meio amplo, de intensa "sociabilidade", composto de vizinhos, amigos, criados, velhos, etc, onde ocorriam as trocas afetivas e as comunicações sociais e onde as crianças eram tratadas com indiferença, havendo alta mortalidade infantil e até práticas ocultas de infanticídio (Ariès, 1981). Portanto, historicamente, até o século XVI, as crianças foram tratadas como adultos em miniatura, sendo o ensino voltado à instrução de habilidades pragmáticas, como ler e escrever ou aprender algum ofício, em ambientes onde não havia diferenciação por idade, exigindo-se das crianças um desempenho semelhante ao dos adultos. Segundo Costa (1979), "*a criança era tratada como 'adulto incompetente', sua existência não possuía, por assim dizer, nenhum conteúdo positivo*"(p. 162).

Com o surgimento da escola no fim do século XVII, Ariès destaca o papel desta instituição enquanto mediadora de transformações, ocorrendo a partir dessa época uma mudança considerável no modo de vida da sociedade ocidental, dando um novo lugar à criança e à família nas sociedades industriais. A escola veio substituir a aprendizagem direta, feita através do contato com os adultos e a partir de então as crianças foram através dela separadas do mundo, mantidas em "quarentena". Como afirma Ariès(1981):

*"Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização"*(Ariès, 1981: 11)

Esta chamada à razão, como aponta o autor, fazia parte de um grande movimento de moralização das pessoas promovido pelos católicos e protestantes

ligados à Igreja (movimentos da Reforma e Contra-Reforma), às leis ou ao Estado e teve a cumplicidade sentimental das famílias, as quais se tornaram o lugar de uma afeição *necessária* expressa sobretudo na importância que a educação (quase sempre profissionalização no âmbito da sociedade industrial) dos filhos passou a ter.

Ariés (1981) analisa apropriadamente esse movimento, localizando no período da Renascença, a mudança na "representação da infância", por religiosos e pedagogos, o que induziu modificações na vida familiar e no ensino. Por esta ocasião, surgiu um sentido de "particularidade infantil" tendo sido inserida nos sistemas de ensino a educação moral e religiosa com o objetivo de tornar as crianças, consideradas "selvagens devastadas", em seres piedosos, sérios e trabalhadores. Data também do século XVII a primeira estruturação das novas instituições de ensino em classes escolares estratificadas por idade, reflexo da conscientização quanto às especificidades da infância, considerando-se as diferenças etárias.

Como se vê, as primeiras iniciativas de focalizar a educação afetiva na escola foi de caráter doutrinário, visando a um padrão de comportamento talhado em um modelo religioso, através de regras disciplinares, com funções de vigilância e enquadramento. E até o século XX, todo o processo de educação afetiva nas escolas ficou restrito à orientação religiosa, embora alguns filósofos, em séculos anteriores, já apresentassem reflexões críticas e sugestões para uma educação mais comprometida com o ser humano integral.

Este viés cognitivista e utilitarista do ensino foi muito bem analisado pelo filósofo renascentista francês, Montaigne, que, no século XVI, apontava a inadequação dos cuidados e despesas dos pais voltados "a encher a cabeça dos filhos de ciência, deixando de lado o bom senso e a virtude". Como escreveu:

"Indagamos sempre se o indivíduo sabe grego e latim, se escreve em verso e prosa, mas perguntar se se tornou melhor e se seu espírito se desenvolveu — o que de fato importa, não nos passa pela mente". (Montaigne, 1580/1991:145 )

E após traçar uma série de sugestões práticas, conclui que o ensino começa pela área afetiva para se consolidar na cognitiva:

"Depois que lhe tiverem dito o que convém para o tornar mais avisado e melhor, falar-lhe-ão da Lógica, da Física, da Geometria, da Retórica; e como já terá a inteligência formada, logo aprenderá a ciência que escolher". (Montaigne, 1580/1991: 149 )

O questionamento do ensino tradicional está presente em sua obra, "Ensaio", como comenta Weiler sobre o capítulo dedicado à educação das crianças:

"Entre as mãos dos pedantes, os maravilhosos escritos dos antigos, tão ricos de substância, ressecam-se e se descolorem, não servem senão de pretexto a exercícios de gramática, a discursos escolares, sem interesse, sem vida. E a filosofia, que deveria tornar os homens felizes e sábios, que se fez dela. Um estudo tedioso e estéril, criação de palavras bárbaras, uma coletânea de frias abstrações. Mesmo que o professor quisesse melhorar, não o poderia fazer com classes tão grandes e constituídas de indivíduos tão diferentes. Como acomodar-se às disposições de cada aluno, acompanhá-lo, adaptar-se a suas aptidões? Como conhecê-lo mais de perto? E no entanto, se nos propomos despertar e não adormecer a inteligência, desenvolvê-la e não amarrá-la, não deveríamos estudar particularmente cada temperamento, a fim de atentar para suas capacidades e gostos? Mas isso é a última coisa em que pensa um diretor de colégio". (Weiler, 1991:534-535 )

E adverte sobre as conseqüências de tal ensino:

"Por isso tantos esforços tão amiúde repetidos, tantas lições insuportáveis e tão penosos exercícios, tantos incentivos e solicitações, tantas ameaças e castigos, gritos e pancadas só produzem jovens inchados de vã sapiência, abarrotados de grego e latim, mas incapazes da menor tarefa, inúteis aos outros e a si mesmos. Tornaram-nos piores do que eram, mais tolos por imaginarem saber alguma coisa". (Weiler 1991: 535)

A tais críticas, contrapõe a importância dos valores, afirmando que:

"O verdadeiro objetivo da educação é formar o julgamento e a consciência; o resto é acessório. Ora, sufoca-se o julgamento sob um amontoado de conhecimentos; tornam-no "servil e covarde". Quanto à virtude, quem pensa nela? Acreditam implantá-la na alma da criança mediante insípidas lições de moral? Acreditam que bastem discursos para desenvolver a vontade, a coragem, a paciência, a temperança, o domínio sobre si mesmo, qualidades viris por excelência, e também a bondade, a lealdade, a sinceridade, a retidão?(Weiler, 1991: 535)

Esta análise crítica de Weiler (1991) sobre o pensamento de Montaigne, inclui um questionamento quanto à utilidade que poderiam ter hoje as idéias pedagógicas de Montaigne. Weiler argumenta que a educação proposta por Montaigne, exclusivamente literária e moral não se ajusta à civilização contemporânea, onde a ciência e a técnica ocupam demasiado espaço, não sendo permitido negligenciá-las no ensino, afirmando que:

*"o humanismo clássico defende dificilmente suas posições contra os assaltos do espírito realista e prático, e um jovem educado nos princípios da "Educação das crianças" passaria no século XX, por retardado".( Weiler, 1991: 536)*

Contraopondo a crítica de Weiler, é preciso considerar que cada tempo exige adaptações a quaisquer teorias e métodos. Mas, à educação cabe manter o desafio da crítica e do avanço. Assim, embora a tecnologia exija um espírito prático e realista, este não pode sobrepor-se àquilo que Montaigne tenta assegurar através de suas idéias, que é o fortalecimento da liberdade, da consciência e do espírito crítico. A educação não pode vergar-se às necessidades imediatas de seu tempo, senão reduzir-se-á a mera reprodutividade da prática. Há que manter-se como chama de novas idéias, intermediando o passado, o presente e encaminhando o futuro. Estimulando a crítica e a criatividade. Tal posição é compartilhada por Freinet, que em seu livro "Pedagogia do Bom Senso" (1967/1991), questiona a escolástica e a ciência "pretenciosa" e o "conteúdo" do ensino, defendendo que o fundamental está na atitude do professor de "fazer a criança sentir sede". Como recomenda:

"...Entusiasme seus alunos para ir em cada vez mais depressa e cada vez mais longe. Basta você prever atividades suficientes - felizmente, há muitas -, para alimentar a necessidade de criar e de realizar." (Freinet, 1991: 33)

Retomando Weiler, embora trace algumas reservas às colocações de Montaigne, admite que "o ensino do século XX merece boa parte as censuras que se endereçavam ao do século XVI: abstração, formalismo, verbalismo". Como argumenta:

"Hoje como ontem, as crianças vergam sob o fardo dos conhecimentos inúteis; a escola, o ginásio não têm contatos bastante com o real, a vida. Os professores enterram-se na rotina e a preparação dos exames, absorvendo toda a atividade, deixa subsistir apenas simulações de cultura. A instrução, dada em comum a classes demasiado numerosas e heteróclitas, sufoca a originalidade e só beneficia uma ínfima minoria. Em suma, após anos de labor ingrato, contam-se muitas cabeças cheias e pouco bem-feitas. Tudo porque perdemos de vista o objetivo da educação: formar homens". (Weiler, In: Montaigne, 1991:537)

Weiler ainda valoriza o alerta de Montaigne quanto a rejeição de qualquer tipo de adestramento, enfatizando a importância da livre adesão das inteligências à verdade histórica ou científica, a livre adesão das consciências à verdade moral. E referindo-se ao professor, toca naquilo que é objeto dessa tese, ou seja, a importância do domínio afetivo estar presente em sua formação. Como segue:

\* "Um mestre digno desse nome, começa por estudar a criança que tem a seu cargo, abaixa-se até ela para melhor orientá-la, e respeitar-lhe a personalidade nascente. Tarefa delicada entre as que mais o são, e que requer muita observação, simpatia, paciência, abnegação. Sem isso, entretanto, por melhor que se mobilizem as memórias e ornem os espíritos, não se atingirão os corações, não se enfrentarão as almas". (Weiler, 1991:537) \*

A importância dos aspectos afetivos, valorizados seja por educadores, filósofos ou psicólogos têm sido comprovadamente enfatizados através de estudos recentes relativos à formação e aptidão do professor para a tarefa educativa. Investigações em sala de aula, seja por observação participante ou outras

metodologias utilizadas por psicólogos, pedagogos e antropólogos, dentre outros, concluem como argumentam Marturano e cols. (1982) que :

( "o que caracteriza o professor eficiente não é propriamente o domínio das competências específicas, mas também a capacidade de ser sensível às condições momentâneas do aluno e do contexto, adaptando a elas seu comportamento." (Marturano e cols., 1982: ) )

Angelini e Paiva (1983) também demonstraram que, pelo conceito subjetivo de alunos de 1º grau sobre o professor eficiente, estes valorizam menos as características de aparência, inteligência e cultura geral e mais o interesse e compreensão de suas dificuldades, dando prioridade às relações sociais, como motivação social e paciência pedagógica. Segundo os autores, os alunos esperam do professor um empenho quase paterno (atenção pessoal, comunicabilidade).

Também Scott (1977), dentre alguns parâmetros que avaliam a efetividade do professor, destaca que este, além de manter por mais tempo sem interrupção ou mudança de direção determinada atividade, atingir melhor seus objetivos, ter mais habilidades e técnicas, exibe mais sentimentos positivos para com os alunos, é mais comunicativo e caloroso.

Em se tratando de alunos mais jovens, Broophy (1979) aponta como relevante para o professor ter êxito, o fato de ser mais pessoal no relacionamento. Ainda segundo Lasbury (1976), é alto o nível de reforço verbal e uso relativamente baixo de punição no repertório de professores considerados eficientes.

( Como apontam os autores acima, o fator humano, a capacidade de relacionar-se bem, manter um clima de afetividade é preponderante ao professor de alunos mais jovens para que o processo de construção do conhecimento seja eficiente. )

Isso remete à questão da formação do professor, que deve, necessariamente, incluir o conhecimento sobre as teorias da psicologia, as quais focalizam as relações interpessoais, não meramente como estudo teórico, mas como auto-reflexão, como questionamento que conduza e motive à busca de maior auto-conhecimento, bem como de questões relativas ao relacionamento interpessoal, especialmente com as crianças.

Dessa forma, para encaminhar uma proposta de maior valorização e explicitação dos aspectos afetivos envolvidos no processo de constituição do saber, torna-se necessário trabalhar melhor a relação entre o conhecimento e a afetividade com os professores, o que é também defendido na presente tese.

Tal proposta requer uma nova mentalidade dada à constatação de que no decorrer da institucionalização da educação nas escolas, o processo de construção do conhecimento foi sempre mais efetivo no plano das habilidades cognitivas e motoras e ainda que, teoricamente, sempre tenha sido exaltada a importância dos aspectos afetivos em sala de aula, raras foram as iniciativas sistemáticas por parte dos sistemas de programação curricular, quanto dos professores, para promover de fato as metas afetivas.

Ainda hoje, no final do século XX, o que se encontra nos textos teóricos sobre aprendizagem na escola, está centrado no plano racional e pouca referência é feita sobre o plano afetivo. As listas de objetivos restringem-se à aquisição de saber, desenvolvimento de habilidades e hábitos, os quais envolvem capacidades para cumprir tarefas ou para adquirir padrões de comportamento; visando a pensar clara, eficaz e independentemente, enfim, centrados no desempenho e sucesso (medido via padrões de posses) individual. Não são freqüentes, as referências à busca de auto-conhecimento, o aperfeiçoamento das relações interpessoais, o questionamento

dos valores e das características da sociedade em que se vive, das condições de vida e trabalho e das diferenças sócio-econômicas. )

( Com exceção da pré-escola, onde o lúdico e o experimental predominam, em geral, as escolas restringem-se a lidar com os processos cognitivos, intelectuais e psicomotores ou físicos, através de metodologias tradicionais pouco atrativas, de modo que, ao longo do tempo, os alunos não têm prazer em freqüentá-las, esperando ansiosos pelo tempo das férias. A própria escola ensina os alunos a desprezarem o processo pelo qual adquirem tais habilidades, tamanha a ineficiência com que lida com as mesmas, o mecanismo reprodutivo com que transmitem o saber. Pois bem, se nem a transmissão de conhecimento e treinamento de habilidades técnicas, têm sido eficientemente conduzidos na escola, a formação da personalidade, o desenvolvimento pessoal, que é tratado ocasionalmente, é uma lacuna séria que compromete a formação de um cidadão consciente e crítico, singular e solidário, sobretudo num contexto de desigualdade social característico do mundo atual, requerendo urgentes transformações.

### **Educação, saúde e afetividade no contexto brasileiro - Influências sócio-históricas e tendências atuais**

Assim como Ariés (1981) assinala o anonimato a que é relegada a criança até fins do século XVII na Europa e a influência religiosa no processo de escolarização a que é submetida a partir daquela época, Costa(1979) atesta um processo semelhante no Brasil, onde a infância era ignorada no seio da família colonial. Somente no século XIX, sob a influência da medicina, através de uma mentalidade higienista, orientada pela medicina social, advém uma nova organização das famílias e dos colégios, na qual a afetividade da criança, antes ignorada, se torna aprisionada sob exigências sanitaristas. Segundo o autor:

"A partir da terceira década do século passado, a família começou a ser incisivamente definida como incapaz de proteger a vida de crianças e adultos. Valendo-se dos altos índices de mortalidade infantil e das precárias condições de saúde dos adultos, a higiene conseguiu impor à família uma educação física, moral, intelectual e sexual, inspirada nos preceitos sanitários da época. Esta educação dirigida sobretudo às crianças, deveria revolucionar os costumes familiares. Por seu intermédio, os indivíduos aprenderiam a cultivar o gosto pela saúde, exterminando assim, a desordem higiênica dos velhos hábitos coloniais" (Costa, 1979: 12)

Constatação semelhante é apontada por Muricy (1988), ao analisar a obra de Machado de Assis, na qual revela-se a ambivalência do discurso médico, "ligado a uma ideologia cientista e liberal européia, mas comprometida politicamente com os valores e com a realidade patriarcais" (p. 18). Uma medicina que está a serviço da sociedade capitalista nascente e à eficácia política do poder estatal, forjando um novo tipo de indivíduo e de população, demonstrando que, no social, tudo diz respeito à saúde, estando sob controle da ação médica.

Sintetizando, Muricy (1988) acrescenta:

"A medicina ocupará, nessa racionalidade, o papel de 'Vanguarda da civilização', reclamando em numerosas teses médicas do século. A identificação de seus objetivos com os de um projeto mais amplo de racionalização da ordem social fará dela a pedagogia apropriada para a construção do cidadão, isto é, o indivíduo liberto da confusão social a que os instintos e a ignorância o condenavam, vivendo em harmonia com "os outros cidadãos, regidos pelas normas do bem comum" (Muricy, 1988: 27-28)

Como enfatiza a autora, a política higienista, não se restringiu à transformação dos hábitos sanitários da família, mas, articulada a outras instâncias sociais, alterou o modelo patriarcal de organização da família, orientando o modelo atual, nuclear e conjugal. Isto afetou de modo substancial as manifestações **afetivas** entre pais e filhos, redimensionando o papel da criança na família.

Segundo Costa (1979), a imagem da criança frágil, que exige o desvelo absoluto dos pais, é algo recente. Na família colonial, a criança era ignorada ou subestimada, privada do tipo de afeição que, modernamente, é reconhecida como

indispensável a seu desenvolvimento físico e emocional. No seio de tal família, a criança era relegada a uma espécie de limbo cultural, submetida à autoridade paterna que monopolizava toda a família, e assim permanecia até a puberdade. Neste ambiente, era submetida por vezes a castigos físicos brutais como espancamentos, palmatórias, cipós, varas de marmelo, etc, os quais confirmavam a prepotência paterna e só restava a obediência para escapar da punição.

Por sua vez, os higienistas, face ao alto índice de mortalidade infantil e o descaso com a infância, instauram a nova pedagogia higiênica, criando uma nova organização doméstica, onde a dissemetria do poder paterno fosse contrabalançado e a criança, tida como entidade físico-moral amorfa, pudesse ser educada para se tornar um adulto adequado à ordem médica. Assim, no século XIX, a família passa a ser considerada nefasta aos filhos e estes devem ser protegidos da má influência dos pais através dos colégios internos, onde ficam expostos a uma educação rígida, destinada a formar hábitos físicos e morais, ou seja, a moldá-los. A educação era então sinônimo de disciplina e domesticação.

Tal apropriação médica da infância fêz-se à revelia dos pais, tendo seu apogeu nas teses sobre alienação mental, nas quais a idéia da nocividade familiar era defendida. Assim, reduzida à condição de fator patogênico, a família estava sob intervenção médica, a qual regulava a vida e a saúde infantil, prescrevendo a boa norma do comportamento familiar. Como conclui Costa (1979), "*na família higiênica, pais e filhos vão aprender a conservar a vida para colocá-la à serviço da Nação*"(p. 173)..

Se os filhos das elites foram submetidos a uma educação higiênica para disciplinar o espírito, reprimir e domar suas más inclinações, inculcar bons hábitos desde bem cedo, quando ainda a alma era dócil e o corpo tenro e flexível, de modo a formar o adulto adequado à ordem médica, do modo como o queria o Estado(Costa, 1979), as crianças das classes desfavorecidas, sobretudo os filhos dos escravos,

mantiveram-se marginalizados da escola. Às crianças pobres só restava o ensino profissionalizante ou a aprendizagem de um ofício, quando entravam na puberdade, realizado na prática, no próprio estabelecimento das diversas categorias profissionais, onde não estavam livres de serem explorados e mal tratados.

Assim, seja na escola ou fora dela, os reflexos dos interesses das classes dominantes e por conseguinte, do Estado, se fazem sentir na educação brasileira, como se demonstra pelas diversas análises sob a perspectiva da sociologia, as quais têm encaminhado importantes reflexões sobre esta questão no Brasil. Tais análises permitem evidenciar não apenas que a escola tem sido um privilégio para poucos em nosso País, assim como não buscou aperfeiçoar suas metodologias para o adequado atendimento às crianças oriundas de famílias de baixa renda, submetidas ao fracasso escolar intensamente denunciado e estudado nas últimas décadas. E mesmo para quem a escola esteve e está disponível, em sua prática, não têm sido contempladas as questões afetivas, priorizando-se a aprendizagem de habilidades e conhecimentos pouco úteis à vida, deixando a dever enquanto espaço de constituição da identidade e da cidadania.

Esta situação desigual e os equívocos da educação na sociedade brasileira permeada por uma história de descaso e manipulação ideológica das instituições de ensino no País, desde os seus primórdios, estão associadas à contradição revelada entre a privilegiada posição econômica conquistada pelo Brasil nas últimas 2 décadas e o respectivo baixo índice de desenvolvimento humano (Freitag, 1991). A autora refere-se aos relatórios do Banco Mundial (1990, 1991), nos quais o Brasil figura entre as 12 nações mais ricas do mundo, estando em 10<sup>o</sup>. lugar em 1990 e 12<sup>o</sup>. em 1991, considerando-se o PIB, em oposição aos documentos da Comissão de Desenvolvimento das Nações Unidas e da UNESCO (UN — Human Development Reports, 1990, 1991), nos quais, a situação do Brasil é lamentável. A partir de um índice de análise, o HDI (Human Development Index), que leva em consideração,

além dos coeficientes de concentração de renda, as taxas de analfabetismo, de escolarização básica, expectativa de vida e mortalidade infantil, o Brasil figurava em 51<sup>o</sup>. lugar em 1990 e 60<sup>o</sup> em 1991.

Como assinala Freitag (1991), os documentos internos reafirmam e complementam as análises externas, revelando a realidade da escola para poucos, comprovada pelas taxas de analfabetismo. Estimava-se cerca de 18,2% de brasileiros analfabetos (1991), o que cresce para mais de 40% ao ano, se se considerar o analfabetismo funcional, apesar das enormes somas de recursos aplicados em diversos projetos de alfabetização, desde 1940.

Por sua vez, os dados do IBGE(1989) demonstram que, embora tenha ocorrido, durante os anos 80, um aumento na taxa de escolarização, esta não correspondeu à melhoria do sistema de ensino, atestado pelos índices de repetência ( em torno de 12%), evasão ( cerca de 20%) e reprovação ( 25 %), os quais não se alteraram nessa década, observando-se a média nacional, embora registrem-se particularidades regionais, atestando a inadequação da escola até para alcançar as metas estritamente cognitivas da educação tradicional. Dados mais recentes (SAEB, 1995) demonstram que, no caso brasileiro, para 1992, 58,9% dos investimentos realizados em matrícula no Ensino Fundamental foram desperdiçados, estando o Brasil em 1990, em penúltimo lugar quanto à taxa de eficiência, suplantado apenas pela República Dominicana considerada a América Latina. Ao apontar as possíveis causas relacionadas a este desempenho, o IBGE alia a questões socio-econômicas, como baixa renda, migração freqüente em busca de novos mercados de trabalho, trabalho precoce na infância e adolescência, a *"inadequação da escola à clientela majoritária e estabelecimento de padrões avaliativos que discriminam e estigmatizam o aluno pobre"* (IBGE, 1989: 39).

Estes e outros desvios são analisados por Freitag de um ponto de vista sócio-histórico, demonstrando que a especificidade da educação brasileira decorre das estruturas econômica e políticas. Os três séculos de colonização portuguesa estão marcados pela dualidade entre o homem branco e o negro explorado (desapropriado e desprovido de educação e cultura), refletido no fato de que, pouco antes da abolição da escravatura (1888), dentre os 1,5 milhão de escravos, apenas 0,1% sabia ler e escrever.

Somente no século XX o Brasil começa a se preocupar com a educação, iniciando-se na década de 30 uma verdadeira política educacional, dirigida e controlada pelos interesses do Estado, sendo por essa ocasião fundadas as primeiras universidades, suplantando a fase das escolas isoladas.

No período da ditadura na década de 60, também de forma autoritária, através de decretos, a educação brasileira é ajustada e reformada para atender a um novo modelo econômico e político, inspirado no sistema anglo-saxão. Como aponta Freitag, nesse período a universidade tradicional-humanista foi substituída por uma abordagem tecnocrática. Hoje repercute ainda a erradicação das humanidades, tidas na época, como disciplinas politizantes, mas que são, na verdade, reflexivas, permitem refletir a prática, o homem e o mundo. E todo esse processo repercutiu sobre a escola de primeiro grau, comprometendo a educação das crianças, relegando ao fracasso muitos dos filhos das famílias de baixa renda, reforçando o panorama da desigualdade social.

Da mesma forma, a análise da educação escolarizada focalizando "o caso brasileiro", apresentada por Whitaker (1991), evidencia com propriedade a "violência simbólica" exercida pela escola, assumindo características diferentes nos diferentes períodos históricos. Assim, no primeiro período analisado pela autora (do pós-guerra a 1964), movido pela necessidade desenvolvimentista, estabeleceu-se uma urgência

de estender a escolarização a toda sociedade, o que foi orientado por duas posições ideológicas principais: **a.** A idéia da educação como investimento, apoiada na visão liberal do mundo e **b.** A idéia da conscientização (consciência nacional) como função do processo educativo orientada pela visão humanística. Em ambas as correntes, verificam-se as marcas da "violência simbólica" deste projeto. Como argumenta a autora:

*"A idéia de desenvolvimento a qualquer custo, por um lado trazia kouváveis preocupações em arrancar do "atraso" milhões de seres humanos, cuja visão estava obscurecida pelo analfabetismo e cuja inadequação à nova civilização industrial os tornava presas fáceis da exploração econômica. Mas por outro lado, não trazia em si nenhuma sensibilidade antropológica para com padrões de comportamento milenares, que haviam sustentado o equilíbrio dessas populações até que elas fossem depauperadas pela presença de um sistema econômico deletério como é o capitalismo".(Whitaker, 1991: 14-15 )*

E a autora pergunta: *"escolarizar e alfabetizar milhões no 3<sup>o</sup>. mundo, resolveu o problema da miséria e do atraso? Exemplos existem afirmando que, de fato, não"(p.15).*

No caso do Brasil, a ampliação das oportunidades educacionais da profissionalização do nível médio, tecnicando o ensino, constituiu-se em um subdesenvolvimento industrializado, marcado pelo desemprego (por exemplo, no início dos anos 80, somente no eixo Rio-São Paulo, haviam 15.000 engenheiros desempregados).

Como aponta Whitaker, reportando-se ao que preconizava Anísio Teixeira (1957), faltou o principal - a oportunidade de escolarização primária para todas as crianças. Se ainda em 1991 havia sete milhões de crianças fora da escola e cerca de 13 milhões e meio (de 10 a 14 anos) no mercado de trabalho, a denúncia de Whitaker é de que, muitas coisas que não dependiam apenas da educação escolar não foram feitas, percebendo que a violência que atinge as crianças no Brasil não depende só da escola.

Diante de tal realidade, justificou-se a tendência de se adotar teorias sociológicas que desvalorizavam a educação escolarizada, argumentando-se sobre a impossibilidade de uma educação unificada numa sociedade dividida em classes antagônicas, popularizando-se as idéias de Ivan Illich, de desescolarização da sociedade. Entretanto, alguns especialistas da educação perceberam que tais posições de desmascaramento do caráter "reprodutivista" da escola, poderiam junto, estar desmoralizando ainda mais essa instituição, que no Brasil, sempre fora menosprezada. Whitaker ressalva que numa sociedade como a brasileira, em transformação, essas críticas mereciam ser melhor consideradas, apesar da sua grande contribuição em apontar o autoritarismo da relação professor-aluno e desmistificar crenças falsas da maior aptidão escolar através do talento. Tais considerações tornam-se mais evidentes nos anos 80, percebendo-se que a maior violência não estava na domesticação, no reprodutivismo processado na escola,

*"mas na exclusão que priva para sempre o indivíduo de um tipo de conhecimento cada vez mais necessário, já que a sociedade definitivamente deu as costas à natureza, se modernizou, e cria espaços cada vez mais racionalizados". (Whitaker, 1991: 20)*

Desta forma, observa-se uma revalorização da escola pública, como espaço onde se possa realizar a verdadeira educação democrática, procurando identificar a "violência simbólica" que emana muito mais dos agentes externos que a instrumentalizam.

Esta revalorização da escola é também defendida por pesquisadores da área da Linguagem, da Psicologia e da Educação, especialmente aqueles que se fundamentam nas idéias de Vygotsky e Bakhtin, os quais vêm contribuindo para a renovação da prática pedagógica brasileira, como demonstra Freitas (1994). Segundo a autora, que pesquisou a influência da abordagem sócio-histórica no Brasil introduzida a partir da segunda metade da década de 70, a valorização da perspectiva social no processo de construção de conhecimento pode se desdobrar

em importantes avanços pedagógicos. Através da reconstrução histórica sobre a pedagogia oficial na década de 70 (tecnicista, imposta pela então vigente tecnoburocracia militar e civil, aliada ao capital internacional), a autora situa as novas propostas que são paralelamente introduzidas no País, como as idéias de Piaget, a Pedagogia Freinet, a pedagogia não-diretiva de Carl Rogers e de Summerhill e as teorias crítico-reprodutivas. Com esta maior circulação de idéias, passou-se a questionar a ideologia dos dons na explicação do então denominado "fracasso escolar" e a interpretá-lo como resultado de desigualdades culturais socialmente determinadas, sobretudo da capacidade lingüística. Neste aspecto, as críticas sobre a linguagem na escola reforçaram o questionamento da própria educação escolarizada, pois como afirma Soares (1986), no Brasil:

*"não só estamos longe de ter a escola para todos, como também a escola que temos é antes contra o povo do que para o povo; o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. Essa incompetência da escola tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las". (Soares, 1986: 9)*

E ao apontar a grande responsabilidade desse fracasso a problemas de linguagem, a autora refere-se às relações humanas no interior da escola, onde, através do uso da língua, evidenciam-se mais claramente as diferenças entre grupos sociais, gerando discriminações e preconceitos lingüísticos que se traduzem em dificuldades de aprendizagem. Tais diferenças são transformadas na escola, em deficiências, pela sociedade capitalista, por razões político-ideológicas. Assim, as atitudes em relação aos dialetos, à criança que apresenta um código restrito, são sociais, baseiam-se em valores sociais e culturais, não em conhecimentos lingüísticos, sendo "*juízos sobre os falantes, não sobre a sua fala*". Tais juízos estão associados a valores e afetos não trabalhados na escola, onde um processo de

reflexão planejado sobre tais aspectos poderia possibilitar transformações e o advento de novas práticas mais democráticas.

À escola caberia proporcionar igualdade de condições de uso da linguagem "legítima", proporcionando aos alunos o domínio do dialeto de prestígio, o acesso ao capital cultural para sua luta por maior participação política e mais justa distribuição de riqueza e dos privilégios. Não no sentido de substituir o seu dialeto, mas para acrescentar o outro a ele; não para adaptar o aluno, mas instrumentalizá-lo para que adquira condições na luta contra as desigualdades sociais. Como enfatiza Soares (1986), "*ensinar a língua não é tarefa só técnica, é também política*" e sem dúvida afetiva.

Mas, apesar do surgimento de novas abordagens teóricas no meio acadêmico, que vieram substituir a visão da escola enquanto mera reprodutora das hierarquias sociais e à Psicologia como cúmplice da mesma, utilizada como técnica de adaptação das pessoas ao sistema, a educação pouco se transformou na prática, por não ser prioridade dos governos desde então, como constata Freitas (1994). Segundo a autora, a ampliação da pressão política para a redemocratização nos anos 80 e a conseqüente retomada da discussão educacional e pedagógica deu lugar a novos rumos de reflexão em busca de uma nova Educação, emergindo um pensamento pedagógico comprometido com uma visão mais democrática e socialista de mundo, substituindo as teorias crítico-reprodutivistas e as correntes da Pedagogia Nova. Neste contexto, grande parte dos educadores passou a participar mais ativamente das discussões sobre as práticas educativas e o papel das escolas na sociedade, contemporizando os interesses populares e o exercício da democracia, assumindo assim posturas mais críticas, comprometidas com a necessidade de transformações sociais e econômicas. Desde então, com a maior penetração das idéias de Vygotsky e Bakhtin, acompanhados em menor grau por outros autores soviéticos como Rubinstein, Leontiev e Luria, auxiliados por trabalhos de Wertsch, Bronckart, Cole e Todorov, dentre outros, observa-se uma crescente atenção para os aspectos sócio-culturais envolvidos nos processos de formação da identidade do aluno, para a constituição de um saber útil para a vida. Assim, grupos de professores de diversas universidades, sobretudo em São Paulo,

Minas Gerais e Rio de Janeiro<sup>2</sup> passaram a promover uma difusão das idéias da corrente sócio-histórica, questionando a ideologia que está por trás dos diversos referenciais teóricos da prática educativa, buscando entender a criança contextualizada sócio-historicamente e conhecer melhor os valores que ela expressa, através de um maior conhecimento dos grupos sociais a que pertence. Trabalhando com questões práticas como alfabetização, diversidade cultural e variedade lingüística dos alunos, lutas de poder dentro da sala de aula, esses autores contribuíram para uma nova maneira de ver a criança. Buscando compreender como se dá a construção individual e coletiva do conhecimento na infância e o papel das pessoas que interagem com os alunos em sala de aula, contribuíram para reconciliar o estudo das experiências culturais com o desenvolvimento cognitivo, como assinala Freitas(1994). Rejeitando a criança abstrata e resgatando-a como sujeito, considerado a partir das condições materiais concretas de sua existência, remetem a escola a uma nova postura, a um compromisso histórico, político, contextualizado. Como argumenta Freitas, o momento educacional no Brasil atual se assemelha ao vivido por Vygotsky na Rússia de então, compartilhando o objetivo de eliminar o analfabetismo e maximizar as potencialidades da criança através de programas educativos mais apropriados.

Entretanto, como constata Freitas (1994), através da opinião dos diversos professores entrevistados, "*o modelo sócio-histórico ainda não é de domínio do grande público e se encontra fechado nos círculos universitários ... deixando os professores de 1o e 2o graus distantes dessa discussão*" (Freitas, 1994: 66). Apesar disso, alguns acreditam que o saber produzido nas universidades começa a quebrar barreiras e se difundir entre os professores que passam a lançar um novo olhar promissor para a prática pedagógica por esse caminho, requerendo um cuidado em relação à sua leitura, já que as transformações não se encaminham simplesmente pelo acesso a tais autores, mas através de um intenso trabalho de aprofundamento conduzindo à renovação das formas de pensar a pessoa e a sociedade

Embora se constate uma progressiva transformação no modo de pensar a infância e a escola, muito ainda há por fazer, pois como demonstram alguns dados recentes sobre os resultados da prática educativa na escola de 1o grau, esta é ainda ineficaz

---

<sup>2</sup> Freitas (1994) apresenta um histórico sobre os autores que pioneiramente promoveram a difusão das idéias de Vygotsky e Backtin no Brasil, como a Professora Sílvia Lane da PUC-USP, os Professores Cláudia Lemos, Eni Orlandi e Wanderley Geraldi na Unicamp (IEL), as Professoras Regina de Assis e Sonia Kramer na PUC-RJ, dentre outros entrevistados em sua pesquisa.

mesmo naquilo que tradicionalmente tem sido o seu objetivo: o de transmitir conhecimentos. Exemplo disto está no recém-lançado relatório sobre a "pesquisa de avaliação do ensino básico (SAEB) na rede municipal pública "da cidade do Rio de Janeiro (SME,1995), o qual incluiu uma amostra de 13.435 alunos das primeira, terceira, quinta e sétima séries do primeiro grau. A pesquisa revelou um desempenho regular em português, de regular para fraco em ciências e fraco na área de matemática, denotando, nos anos 90, a continuidade do baixo rendimento dos alunos apontado pelo IBGE para a década de 80. Considerando-se a área de ciências, a qual, no primeiro grau, inclui tradicionalmente as questões de saúde e meio ambiente, torna-se necessário observar que o conteúdo das provas aplicadas retrata o ensino memorizador, exigindo-se nomes de órgãos, de doenças e de agentes patogênicos. Não se pretende aqui fazer uma crítica aos instrumentos de avaliação, os quais têm de corresponder a questões sobre o que está incluído nos programas de ensino e nesse sentido, procurou-se incluir questões que abrangessem diferentes níveis de complexidade cognitiva, como aponta Locatelli (1995: 4). Em relação aos resultados das provas de ciências, como comenta Locatelli: "*percebe-se que os alunos sequer reconhecem ou compreendem aspectos fundamentais do ensino da área, não podendo, aplicá-los à vida cotidiana*"(Locatelli, 1995: 11), sendo imperioso discutir com os professores sobre os conteúdos trabalhados e as metodologias empregadas, as quais parecem não ser passíveis de compreensão pelos alunos, como argumenta a autora.

Nesse sentido, vale ressaltar a permanência da ênfase informativa, conteúdística, que caracteriza o ensino nessa área até hoje. Como exemplo, pode-se citar a constatação de Bogéa (1994), ao discutir sobre o ensino dos sistemas fisiológicos do corpo humano no primeiro grau:

*"É muito comum que o professor transmita ao aluno uma visão **mecanicista**, onde o corpo humano reduz-se a um conjunto de partes que funciona por si só. Esta visão não é só falsa como perigosa, pois leva à criança a idéia de que a doença resume-se ao mau funcionamento de uma (ou mais) das partes. A abordagem mais correta consistirá em apresentar o corpo humano como um **ecossistema em equilíbrio**"*(Bogéa, 1994: 11)

Não se trata assim, de relegar os conhecimentos mas, de buscar relacioná-los à vida, ao ambiente. Numa abordagem como a acima citada, não só as inter-relações dos sistemas do corpo humano serão focalizados, mas também as relações destes com fatores e fenômenos do meio-ambiente, contribuindo para um saber útil à vida. O que se almeja é que esse saber seja, além disso, comprometido com o desenvolvimento de

valores afinados com a auto-estima, o respeito a si e aos outros, a responsabilidade social e ecológica, à justiça e a solidariedade.

Outra fonte de informação importante para desvendar as tendências atuais da escola brasileira e de como a criança é nela considerada, está nos currículos propostos pelas Secretarias de Educação, muitas vezes abstratos, impondo conteúdos estranhos à realidade dos alunos, os conduzindo a assumir discursos discrepantes com a sua vida.

Embora as diretrizes da educação brasileira incluam a área afetiva, muitos currículos, centrados em conteúdos disciplinares e distantes da realidade dos alunos, não têm contemplado, na prática, tal aspecto. Mas algumas iniciativas já apontam para as necessárias transformações, embora historicamente esteja comprovado que as mudanças verdadeiras requerem muito mais do que avanço nas propostas. No entanto, estas podem auxiliar no encaminhamento das mudanças que, na verdade, requerem ações sócio-políticas em várias esferas. Analisando os currículos de alguns estados, como da Secretaria Estadual de Educação (SEE) de São Paulo (1990), do Ceará (1993), Municipal de Curitiba ("Lições Curitibanas", 1994) e do Rio de Janeiro no atual exercício (Multieducação, 1995), torna-se estimulante perceber uma nova postura de construção coletiva dos conteúdos com a participação dos professores e uma nova articulação transdisciplinar que abre espaço para a inclusão da afetividade, embora esta nem sempre esteja explicitada. Em todas essas propostas curriculares, buscou-se a participação de todas as instâncias representativas dos professores, através de um processo de avaliação e reconstrução das idéias, como fica explicitado na apresentação dos próprios documentos. O do Ceará, solicita dos professores uma reflexão sobre a proposta enviada, de modo a obter "*um instrumento construído de forma democrática, capaz de provocar transformações no fazer pedagógico de cada professor*" (Chaves, 1993). No "Lições Curitibanas", os conteúdos são apresentados através de questões colocadas aos mestres e complementadas por sugestões bibliográficas, textos literários e uma sessão denominada "*pequenas atitudes fazem diferença*", que estimula a reflexão coletiva e busca de soluções e ações de transformação. O currículo do Estado de São Paulo é apresentado como "*culminância de um longo processo de construção coletiva*" após reflexões e discussões com os professores durante 1988 e 1989. A proposta do Rio de Janeiro, denominada "Multieducação", busca reconhecer as múltiplas identidades e a diversidade do contexto do município do Rio de Janeiro, das práticas, conhecimentos e valores do professorado buscando integrar "*múltiplas linguagens ao ato de educar*", em sintonia com a

atualidade e com a necessária transformação social (Assis, Em: Multieducação - Proposta, 1993: 11).

Esse processo participativo tem sido incentivado por outros documentos que atualizam os professores em relação a contribuições teóricas valiosas para o campo da educação. O de São Paulo, ao discutir a importância da alfabetização, apresenta tópicos sobre o que é linguagem (pág. 12), e segue dando informações relevantes sobre uso de textos, incentivo à criatividade, o papel da interação no desenvolvimento da linguagem, preconceitos e discriminações sociais na atividade lingüística, o respeito à linguagem da criança e a norma padrão, etc. Também na apresentação da proposta para a educação artística, estabelece os fundamentos da arte educação, referindo textos de renomados teóricos da área e incluindo sugestões de integração dessa área aos demais conteúdos disciplinares através de excelentes exemplos. Na proposta do Rio de Janeiro, são apresentados os fundamentos teóricos de Piaget, Vygotsky e Winnicott, como também de outros autores que vêm apresentando propostas de avanços na prática pedagógica como, por exemplo: Paulo Freire, Emília Ferreiro e Freinet, incluídos no "Multieducação 2".

Embora todos os currículos citados enfatizem a importância dos aspectos afetivos, ainda que sem explicitá-los, é no do Rio de Janeiro que a proposta do Núcleo Curricular Básico vem de encontro ao tema desta tese, ao valorizar a afetividade e tentar operacionalizá-la. No documento "Multieducação 2", a importância da afetividade está evidenciada desde a valorização dos sentimentos do professor ( "*é preciso que nós, professores, deixemos aflorar nossos sentimentos,...*" - pág 18), até a crítica aos "*referenciais teóricos que privilegiam o aspecto intelectual, da cognição, ignorando-se a relevância das emoções dos sentimentos, dos desejos, das fantasias, do imaginário social no ato educativo.*"-( págs.22-23). Além disso, reforça como objetivo principal da educação, o alcance pelo aluno da autonomia intelectual e moral, referendando as palavras de Kamii (1986):

*"A essência da autonomia é que as crianças se tomam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também considerarmos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente".* (Kamii, 1986: 72).

O desenvolvimento dessa autonomia se dá no contexto, no espaço da intersubjetividade, na relação com os outros, questão muito bem encaminhada no documento, ao enfatizar o processo de afirmação da singularidade de cada um, através das interações possíveis por meio da linguagem, seja verbal ou não-verbal. E, "nas relações com o "outro" e com o "mundo" as crianças aprendem a ler este mundo e a internalizá-lo, desenvolvendo a sua singularidade em função das condições sociais em que vivem e nas interações que estabelecem, produzindo sentidos. Como afirma o documento:

*"Para entender crianças e adolescentes é preciso percebê-los em sua plenitude, sem reducionismos, levando-se em consideração seus modos de sentir, criar, significar e dar sentido ao mundo que os cerca, considerando seus afetos, desejos, emoções, entendendo-os como seres que não só trazem história, como se fazem na história". (Multieducação 2: 55)*

Assim, valorizando a importância da emoção, da sensibilidade, da explosão de tensões, o documento alerta para a necessidade de que o professor esteja atento aos modos como os alunos interagem em situações diversas, como em suas conversas, brincadeiras, jogos e desenhos. E que valorize a expressão lúdica, tendo-se em conta o que afirma Kamii (1986), de que a situação ideal de aprendizagem é que, sendo significativa a atividade pela qual se aprende, esta é considerada como trabalho e jogo. Tal como na Pedagogia Freinet, em que a escola é um local de trabalho prazeroso, lúdico, "onde o respeito mútuo educa para a dignidade", onde um "Livro da Vida", substitui os manuais escolares, no qual são registradas as vivências, as emoções em inter-relação com o ambiente e o êxito obtido a cada dia.

É no documento "Multieducação 3" que as propostas, questionamentos e intenções acima consideradas se transformam através da articulação entre princípios educacionais, em metas, objetivos, conteúdos, conceitos e atitudes a serem trabalhados pelos professores em sala de aula, pretendendo ser uma sugestão que possibilite a cada escola desenvolver o seu próprio projeto pedagógico. A forma de organização da proposta já é em si um avanço que caracteriza o esforço de integrar as disciplinas através de temas essenciais como: meio ambiente, cultura, trabalho e linguagens, articulados aos processos de formação da identidade, a organização do tempo e do espaço e de transformações vivenciadas ou a serem encaminhadas.

Neste ponto, observa-se uma abrangente e valiosa seleção de temas que possibilitam a articulação entre o conhecimento e a vida, o cotidiano, a cultura e as relações sociais. Todavia, ao apontar a ótica que deve permear o trabalho do professor, observa-se uma maior valorização do social, ficando apenas implícito o foco na singularidade, no auto conhecimento do indivíduo, na valorização de sua saúde e vida. Aqui observa-se um espaço para explicitar essas questões, que poderiam estar apresentadas seja através de mais um princípio educativo, como por exemplo, saúde/vida, ou da ampliação do de meio ambiente para meio ambiente/vida. Assim, a interseção entre saúde/vida com o núcleo "identidade", trabalharia o desenvolvimento da compreensão da criança como um sujeito único, singular, que traz uma herança genética, uma herança familiar e histórica; as diferentes características de seu corpo, a importância de cuidar do mesmo, da nutrição, dos esportes, das relações afetivas, da responsabilidade por suas ações individuais e na relação com os outros e com a natureza, como sugerido na presente tese.

Também no documento introdutório do atual Ministério da Educação (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 1996- documento provisório em discussão), encontra-se uma análise crítica da educação brasileira e o compromisso com a qualidade do ensino a ser viabilizada por uma política educacional que valoriza a formação inicial e continuada do professor, salários mais dignos e melhor estrutura de apoio. Assumindo como função social da escola criar condições para o desenvolvimento de capacidades e a aprendizagem de conteúdos necessários à vida em sociedade, compreensão da realidade e participação dos alunos em relações sociais e políticas diversificadas e amplas, a caracteriza como agência privilegiada de formação para a cidadania democrática. Valoriza a aprendizagem significativa, a idéia de que conhecer é construir significados num ambiente em que é determinante a qualidade da interação entre alunos e destes com

os professores. Após uma síntese crítica sobre as ideologias e metodologias que historicamente orientaram a prática pedagógica nas escolas brasileiras, como a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Renovada, a aprendizagem por descoberta que gerou práticas espontaneistas, o tecnicismo educacional dos anos 70, critica a pedagogia libertadora pela *"pouca relevância que dá ao aprendizado do chamado "saber elaborado", historicamente acumulado e que constitui o acervo cultural da humanidade"* (pág 13). Nesse sentido, opta pela "Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos" como meio de assegurar a função da escola pública enquanto mediadora da transformação social que possibilite às classes populares uma participação efetiva nas lutas sociais (pág. 13). Ao assinalar que a escola é um espaço para formação e informação, opta pelos conteúdos do saber elaborado socialmente, priorizando o desenvolvimento de capacidades e o papel do professor de criar condições favoráveis para aprender. Embora transpareça uma opção pelos conteúdos, avança ao objetivar resignificá-los, incluindo além de conceitos e fatos, os valores, normas, atitudes e procedimentos, explicitados em cada área temática *"segundo critérios de relevância social, adequação ao nível de escolaridade e características epistemológicas da área"* (pág. 21). Elegendo como área curricular o "convívio social e a ética", define temas a serem incluídos transversalmente às disciplinas tradicionais, como : ética, saúde, meio ambiente, estudos econômicos, pluralidade cultural e orientação sexual, reafirmando o comprometimento da escola com a formação de cidadãos *"capazes de intervir criticamente na sociedade em que vivem."* (pág.16). Os objetivos 1 e 6 estão explicitamente associados a essa área, os quais assumem como função do ensino fundamental contribuir para a compreensão da cidadania, incentivando atitudes de participação, solidariedade, cooperação, repúdio às injustiças e discriminações, respeitando a si e ao outro, assim como para *"desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania"* (pág. 30). No documento relativo à ética, são apresentados valores e atitudes como respeito

mútuo, solidariedade, justiça, dignidade, dentre outros, seguidos de orientações didáticas e procedimentos que possibilitem a sua abordagem em sala de aula. Faz-se importante ressaltar a consideração percebida no documento para com os sentimentos dos alunos e o respeito que requerem na prática pedagógica. Em relação ao tema saúde, associado adequadamente à ética e ao meio ambiente, apontam a crônica situação emergencial da saúde pública no Brasil, onde a ênfase curativa sobrepõe os princípios preventivos. Embora o documento privilegie a saúde física, como o autocuidado centrado em aspectos fisiológicos, anatômicos, higiene física, nutrição; inclui como valores e atitudes a serem trabalhados na escola, a autonomia e confiança, a auto-estima, o respeito a si e aos outros. Entretanto, apesar desta proposta valorizar a cultura e o meio social do aluno para a constituição do conhecimento, dentro de uma perspectiva histórico-social, a organização dos conteúdos transpõe uma opção construtivista, baseada em Piaget e seus seguidores, como assinala Assis (1996), quando poderia integrar importantes contribuições da abordagem sócio-histórica de Vygotsky, que vem renovando a prática pedagógica no Brasil como demonstram inúmeras pesquisas. Além disso, ao inserir transversalmente aos conteúdos disciplinares, o trabalho com valores e atitudes, seria de se esperar não a desconsideração da pedagogia libertadora, mas a incorporação de estratégias nela fundamentadas, as quais podem viabilizar na prática a abordagem afetiva. Há inúmeras experiências nacionais e internacionais demonstrando a adequação da pedagogia libertadora para práticas que se querem transformadoras, as quais poderiam resultar em um enriquecimento da própria "pedagogia crítico-social dos conteúdos", como argumentado a seguir.

## Propostas de integração da afetividade na educação brasileira : limites e possibilidades

Num dos raros livros nacionais especificamente voltados para o desenvolvimento afetivo na escola, Lück e Carneiro(1983), concluem que a nossa realidade escolar, tal como na maioria dos países, é tradicionalmente orientada para a valorização do domínio cognitivo, enfatizando a aquisição de conhecimentos e de habilidades intelectuais, o que está demonstrado nos currículos emanados das Secretarias de Educação. Nesse sentido, não atendem à antiga proposta da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 1, letra "d", Lei 4.024/62) quanto à finalidade da educação de "*desenvolvimento integral da personalidade humana*". Em 1971, a Lei 5.692, art. 1, propunha como um dos objetivos do Ensino de 1º e 2º graus, que se proporcione "*ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania*".

Como ressaltam as autoras, na literatura sobre a área afetiva falta sistematização e pesquisas sobre os processos de desenvolvimento da afetividade, principalmente no âmbito da educação, verificando-se grande ambigüidade, pouca clareza e precisão conceitual, o que as conduz a alertar para o caráter especulativo das análises que apresentam, as quais devem ser tomadas como hipóteses a serem empiricamente testadas. Assumindo a terminologia utilizada por Blomm(1981), as autoras referem-se a diversos estudos que demonstram a influência recíproca entre o domínio cognitivo e domínio afetivo, concordando com Bruner(1974) sobre a maior importância dos processos da aprendizagem na determinação dos comportamentos afetivos, ou seja, **como** ela ocorre, mais do que a aprendizagem **em si**. Neste sentido, relembram alguns comportamentos inadequados de muitos professores que levam os alunos a ter aversão por determinadas disciplinas, apontando a influência das relações afetivas no processo educativo, dificultando ou facilitando a aprendizagem cognitiva. Além disso, ressaltam a importância da afetividade para o desenvolvimento da participação social do aluno, como o *sentido de autonomia*, o equilíbrio pessoal entre a dependência-independência, a *capacidade para uso construtivo do poder*, dentre outros.

Considerando que a ênfase do livro, inserida no próprio título, está não apenas na promoção do desenvolvimento afetivo, mas na sua medida e avaliação,

Lück e Carneiro (1986), situam como dificuldades para a devida implantação desta área na escola, os seguintes pontos:

1. Falta de atitudes positivas e entendimento adequado dos professores e técnicos em educação, com respeito à necessidade de promoção do desenvolvimento afetivo e de sua importância para incrementar o desenvolvimento integral do educando;
2. Falta de conhecimento e habilidades daqueles profissionais, relativamente à criação de situações, condições, mecanismos e recursos necessários à promoção do desenvolvimento afetivo;
3. Inexistência de normas reguladoras específicas sobre o assunto;
4. Inexistência de diretrizes e procedimentos de medida e avaliação do domínio afetivo que venham a orientar o ensino e aprendizagem;
5. Ausência de literatura de fácil acesso aos profissionais da educação capaz de orientá-los na compreensão do problema e na aquisição das habilidades necessárias para efetuar o desenvolvimento, a medida e a avaliação do domínio afetivo.

Embora o diagnóstico das autoras seja bastante acertado, em seu livro, demonstram uma proposta de implantação prática do domínio afetivo bastante limitado à observação dos alunos, baseada em fichas de escalas de atitudes e sugestões de comportamentos indicadores de disciplina, eficiência, interesse, criatividade, conhecimentos extra-escolares, persistência, dentre outros. Além disso, concluem que:

*"A não avaliação do domínio afetivo reforça o descuido deste aspecto tão importante e leva a uma ênfase exagerada da instrução verbal - conceptual quase que somente voltada para o desenvolvimento do domínio cognitivo, uma vez que se reconhece a situação de que, de certa forma, a medida e avaliação tem orientado o processo de ensino-aprendizagem".* (Luck e Carneiro, 1983: 89)

Tal ênfase na avaliação e a referência a medidas classificatórias e escalas deixam uma marca de orientação behaviorista restrita, como também um compromisso perigoso, com o que se determina como atitudes consideradas pessoal e socialmente adequadas. Necessário se faz questionar as formas clássicas de avaliação, bem como a

hierarquia por vezes artificial das escalas, construídas a partir do ponto de vista de teorias e desconsiderando a realidade dos alunos.

Como alerta Rosenstock (1990), embora o behaviorismo tenha tido sua ascendência por volta do início do século, desde então, o behaviorismo estrito tem sido rejeitado pelos psicólogos sociais, influenciados pelos trabalhos de Kohler (1925), Tolman (1932), Lewin (1936) e outros que estabeleceram os rudimentos da moderna psicologia cognitiva. Entretanto, como complementa Rosenstock (1990), apesar de inúmeros modelos terem sido desenvolvidos em busca de maior compreensão do mundo fenomenológico das pessoas, cujo comportamento possa ser compreendido e influenciado, cada um deles apresenta algum tipo de limitação e muitas pesquisas ainda se fazem necessárias.

Entretanto, a par das iniciativas (limitadas) de cunho comportamentalista, não se registram experiências práticas que demonstrem a possibilidade de desenvolvimento da área afetiva, ou de maior integração desta ao domínio cognitivo, este sim, bastante valorizado e talvez, por ausência de atenção aos aspectos afetivos, dentre outros fatores, venha carecendo de qualidade, correspondendo no Brasil, a baixos índices de aprendizagem, como atestam inúmeras pesquisas nacionais, algumas delas citadas no presente estudo.

Contudo, as experiências pedagógicas nacionais e internacionais fundamentadas nas idéias de Paulo Freire, embora focalizadas na alfabetização de adultos, configuram-se como alternativas apropriadas para o trabalho afetivo com crianças, desde que adaptadas ao universo infantil, considerando que este autor desenvolveu uma estratégia dialógica de trabalho, que parte daquilo que está presente e tem um significado especial na realidade dos alunos, conduzindo a um processo de auto-reflexão. E o que se propõe em termos de desenvolvimento da singularidade afetiva e da responsabilidade sócio-ecológica é estimular um processo contínuo de auto-reflexão individual e coletivo, de modo a que as pessoas se tornem mais conscientes e mais solidárias, superando conflitos afetivos e se tomando empenhadas em maior equidade social. Ao considerar o uso de palavras-chaves, o autor ressalta o valor afetivo e social do significado destas palavras para a pessoa, bem como sugere estratégias de trabalho coletivo, onde a base das relações deve estar no respeito ao conhecimento do outro e no amor. Dado a estas características, torna-se relevante apresentar mais detalhadamente o trabalho de Paulo Freire, como

uma possibilidade de incluir aspectos afetivos no contexto escolar, o que enriquece a discussão do presente trabalho, bem como vislumbra possibilidades pedagógicas de integração da afetividade e cognição.

Paulo Freire desenvolveu um novo método de alfabetização, através de suas vivências práticas no Brasil, enquanto educador de adultos das classes populares. Mais do que um método de aprender a ler, Freire(1979) propôs um processo de conscientização, caracterizado por uma perspectiva e ação crítica do homem sobre a realidade, estabelecendo a diferença entre o "mundo da cultura" e o "mundo da natureza", compreendendo-se a sociedade como uma criação dos indivíduos e portanto por eles passível de transformação. Nesse sentido, Freire(1979) introduziu na educação, uma dimensão política e social, propondo uma perspectiva transformadora com potencial revolucionário. A reflexão que traz para o campo da educação inclui a reflexão sobre o próprio homem e o seu percurso na civilização.

Segundo Freire(1979), é impossível fazer uma reflexão sobre educação sem refletir sobre o próprio homem. Refletir sobre nós mesmos e encontrar na natureza do homem, alguma coisa que possa constituir o núcleo fundamental onde se possa manter o processo de educação. Através desta auto-reflexão, a pessoa conclui que é um ser inacabado, num processo de constante busca, e portanto, se educando permanentemente.

Além disso, "o homem deve ser o sujeito de sua própria educação". Não pode ser objeto dela. Por isso, "ninguém educa ninguém", pois, não há educação imposta; para que esta se processe é preciso haver um movimento interno de desejo próprio. Só assim a comunicação se estabelece e o intercâmbio de conhecimento e valores se realiza, num processo dialógico, onde educador e educando constroem juntos o saber.

Freire ainda destaca alguns aspectos importantes do processo educativo na área afetiva. Afirma que

( "não há educação sem amor, pois quem não ama, não respeita e não compreende o próximo, quem não ama, não aceita os seres inacabados e portanto, não pode educar. Ressalta também que não existe a educação do medo, pois não se teme a educação quando se ama."(Freire, 1979: ) )

A pessoa para Freire tende a captar uma realidade transformando-a em objeto de seus conhecimentos. Por esse motivo, a consciência reflexiva deve

ser estimulada: "conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade". E acrescenta: "Quando se compreende a realidade, pode-se desafiá-la e procurar possibilidades de soluções. O homem deve tentar transformar a realidade para ser mais"(Freire, 1979: )

Para o educador Freire, a educação nas sociedades latino-americanas ainda é vertical. A mentalidade ainda favorece o professor como um ser superior que educa o ignorante. Para ele, isto forma uma "consciência bancária" na educação. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. "Educa-se para arquivar o que se deposita" desta forma, perde-se o seu poder de criar. "O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação" (Freire, 1979).

E uma educação que se propõe libertadora não pode estar centrada apenas em aspectos cognitivos, mas integrá-los ao domínio afetivo, de modo que, através da vivência e reflexão sobre si mesmo e seu contexto, possa aflorar a consciência crítica, capaz de permitir ao homem a apropriação de sua realidade, percebendo-a criticamente, podendo ultrapassá-la e mesmo, transformá-la.

Embora algumas das perspectivas de suas propostas apresentadas no livro "A Pedagogia do Oprimido" (1977) tenham sido interpretadas como ingênuas por ele próprio, frente à situação política do Brasil após o golpe de 64, como argumenta Whitaker(1991), o recente livro do autor, "A Pedagogia da Esperança" (1992) , apresenta os resultados da aplicação de suas idéias em diferentes países e contextos, demonstrando a eficácia de suas idéias e a repercussão política e social das mesmas. O autor apresenta inúmeras experiências em diversos países, orientadas por suas idéias, as quais representaram e/ou representam possibilidades de mudanças sociais, influenciando em políticas governamentais. Transformações essas, comprometidas com a igualdade entre as pessoas, tal como sugere Saviani (1988), "em termos reais e não apenas formal", possíveis através da "difusão de conteúdos vivos e atualizados", caracterizando uma pedagogia revolucionária que contribue efetivamente para as mudanças sociais, que é mediadora de um processo político, orientado para a "democratização da sociedade, o atendimento aos interesses das camadas populares e a transformação estrutural da sociedade" (Saviani, 1988)

E é nesta direção que o presente estudo se encaminha, embora voltado para a auto-reflexão sobre os afetos, este processo está intimamente relacionado ao contexto e

à busca coletiva de encontro humano na escola, contribuindo para o estabelecimento de valores fundamentais, como de cooperação e respeito mútuo, os quais certamente se refletem na saúde, na vida, na sociedade. Nesse sentido, a aplicação das idéias de Paulo Freire na escola de primeiro grau pode resultar enriquecedora, utilizando-se a literatura infantil para eleger os temas geradores e possibilitar um processo pedagógico entre professores e alunos que se assemelha ao "círculo de cultura". Observando-se o processo de alfabetização sugerido por Freire pode-se encontrar todos os elementos fundamentais para uma abordagem afetiva na escola, como:

- através de contatos informais com a população, com sua co-participação e em clima de respeito, proceder ao levantamento do seu modo de vida e universo vocabular, processo que o professor pode realizar com os alunos em relação ao que pensam sobre saúde, vida, natureza, etc;
- escolher as palavras e temas geradores, considerando-se a sua riqueza fonêmica, dificuldade fonética da língua e densidade pragmática. O autor ressalta a importância de se considerar ainda a "carga afetiva" e a "memória crítica" dos termos e temas escolhidos, de acordo com o significado que têm para a população. No caso da criança, a escolha pode ser orientada por livros infantis que abordam questões afetivas, ambientais e de saúde, levando-se em conta as características cognitivas da turma, o seu contexto, as suas possibilidades;
- criar condições para realizar encontros, que denomina "círculos de cultura", nos quais um coordenador estimula os participantes a buscar sua própria identidade e percepção do seu papel de cidadão, compreendendo a diferença entre o mundo da natureza e o mundo da cultura, favorecendo o processo de conscientização sobre a relevância de cada um na construção e legitimação da sociedade. A própria sala de aula pode ser um permanente "círculo de cultura", onde professor e alunos constroem juntos os novos conhecimentos e valores, numa atitude questionadora e solidária, participativa.

Embora pouco ou nada tenha sido feito com crianças, em relação à educação em saúde, Minkler (1990), destaca a relevância das experiências baseadas nas idéias freirianas. Descreve alguns dos projetos realizados com sucesso, em Honduras e nos Estados Unidos, nos quais foi possível ir além dos problemas e promover ações coletivas de solução com a participação das próprias comunidades.

No âmbito das escolas, a perspectiva freiriana pode estimular um processo coletivo não apenas de construção do conhecimento, mas de busca de maior auto-conhecimento, do aflorar da singularidade de cada um, contribuindo para uma

organização cooperativa e solidária, em que as aptidões individuais se somem e o respeito e a igualdade de oportunidades seja favorecido. Pode ainda mobilizar os alunos para a busca de atividades coletivas que melhorem as condições da própria escola e estimular a participação das famílias em questões que afetem as suas comunidades, naquilo que se refere à saúde, à vida e ao ambiente em seu entorno.

Hoje já se faz presente em grande número de escolas a proposta construtivista de alfabetização, baseada nas idéias de Emilia Ferreiro (1985, 1986). Esta perspectiva construtivista, baseada na teoria piagetiana, tem conseguido transformar a concepção tradicional de um aluno, como dependente de um adulto que lhe ensine e direcione, para a de um sujeito que pensa e busca ativamente adquirir conhecimentos, compreender o mundo que o rodeia e resolver as questões que se lhe apresentam. Embora se tenha reconhecido a criança enquanto sujeito que reinventa a escrita para dela apropriar-se, construindo o seu conhecimento, o que resultou em avanços pedagógicos, ainda falta maior investimento nas relações sociais entre professor - aluno e entre os alunos, de modo a que cada sujeito seja respeitado em sua singularidade e o ambiente seja propício ao encontro construtivo. Neste ponto o método de Paulo Freire merece ser contemplado nos estudos relativos ao primeiro grau, através do qual os aspectos afetivos podem ser melhor integrados aos conteúdos cognitivos, superando-se o viés informativo da escola e alcançando uma perspectiva de formação para a cidadania.

#### **A afetividade na educação - um espaço para a constituição da identidade e da cidadania**

A distância entre o ideal da educação e o que ela se tornou na prática das escolas, em nossa sociedade, é apontada por Lowenfeld & Brittain (1977), que se perguntam:

*"Em nosso sistema educacional damos realmente ênfase aos valores humanos? Ou estamos tão ofuscados pelas recompensas materiais que não logramos reconhecer que os verdadeiros valores da democracia residem no seu mais precioso bem, o indivíduo?" (Lowenfeld & Brittain, 1977: 14-15)".*

Tal questionamento está presente em Jobim e Souza (1994), que apresenta as falas de crianças com as quais trabalhou em sua tese, demonstrando que elas, mesmo tendo consciência das profundas contradições da sociedade capitalista, não escapam dos preconceitos que esta lhes transmite, o que transparece em suas atitudes e

comportamentos, perpetuando a discriminação e injustiça social, renovando a marginalização entre seus próprios pares. E através das interações socioafetivas na escola, a estratificação social e econômica é reforçada, como aponta a autora:

*"O individualismo e a competição se evidenciam na fala das crianças, revelando o tipo de modelização das relações socioafetivas que estão presentes no contexto escolar e que refletem o tipo de opressão também presente no conjunto da sociedade."*(Jobim e Souza, 1994: 64)

Como acrescenta, esta "bem-sucedida" desumanização das relações sociais na sociedade capitalista depende, sobretudo, da forma como as crianças e adultos "interiorizam" princípios e valores reforçadores do sistema. Assim, argumenta sobre o papel da educação: *"no sentido de superar ou transcender positivamente o processo de alienação a que o homem é submetido cotidianamente no campo de suas relações sociais, afetivas, culturais e econômicas"* (Jobim e Souza, 1994: 40).

Este papel da escola enquanto um espaço político-pedagógico que pode e deve buscar uma ação mais democrática é enfatizada por Gadotti (1989), o qual a situa como um lugar potencialmente aberto a que se lute *"por uma existência e uma sociedade mais justa"*. Este autor rejeita a idéia do homem-objeto, ao qual se impõem os condicionamentos sociais, resgatando a noção do homem-sujeito, daquele que tem em si a dúvida, o questionamento e a percepção consciente de si mesmo no mundo.

Frente às desigualdades perpetuadas pela situação social de nossa época, Novak (1981), refere-se ao forte sentimento de instabilidade provocado nas pessoas, ressaltando a importância da escola em auxiliar os jovens a compreender o que está acontecendo na sociedade e prepará-los para se decidir racionalmente face a mudanças de valores sociais. O autor refere-se ao fato de que muitos dirão que educação para valores é tarefa do lar, da igreja ou sinagoga e, certamente, valores são aprendidos nestas instituições. Mas, embora ressalve que as escolas, nas sociedades livres, talvez nunca se tomem lugares onde é adquirida a maioria dos valores dos alunos, estas poderiam ensiná-los a *"compreender o que são, como podem ser adquiridos e quais poderão ser as conseqüências sociais de valores divergentes"*.

Entretanto, pondera que muito há ainda para ser aprendido sobre *"como podemos enriquecer nossas respostas emocionais e como podemos ajudar outros a desfrutar de melhor experiência afetiva"*, requerendo muitos novos "insights" para que ocorra a necessária e ampla

mudança das escolas para atender à formação integral do homem em interação construtiva e crítica com seus semelhantes.

Ao focalizar o processo de construção do conhecimento na escola, Novak (1981), ressalta:

*"Desenvolvimento afetivo pode ser considerado análogo ao cognitivo, pois crescimento e diferenciação da estrutura afetiva de uma pessoa prosseguem com o tempo, e este crescimento tenderá a ser positivo e extenso se houver um planejamento deliberado para isto"* (Novak, 1981: 133-134).

Este autor ainda sinaliza para a importância dos aspectos afetivos na construção de conceitos, que conduzem ao desenvolvimento de valores. Afirma ser essencial integrar os elementos cognitivos e os emocionais, ao planejar instrução sobre tópicos ligados de valor e reconhecer que as informações escolhidas para estudo influenciarão os valores dos alunos.

Num dos poucos livros que focalizam a questão afetiva na escola, embora apresentando uma orientação behaviorista restrita já ultrapassada no que se refere às propostas que sugerem, Popham & Baker (1978) avaliam a importância da dimensão afetiva na escola, afirmando que:

*"Os valores que os alunos desenvolvem na escola com respeito à justiça, à tolerância, à violência, à cidadania etc, são inegavelmente, resultados cruciais do nosso empreendimento educacional. Sem a menor dúvida, essas dimensões afetivas são mais importantes do que a capacidade de um estudante para escrever um período bem pontuado ou datilografar 40 palavras por minuto".* (Popham & Baker, 1978: 48.)

Nesse aspecto, há que se destacar o papel da escola, que atua como um espaço intermediário entre a família e a sociedade. Segundo Lucart (1986), na escola os valores do ambiente são colocados à prova, pois a escola estabelece uma nova hierarquia de valores. Ao separar a criança de sua família, lhe permite afrontar com um grupo da mesma idade, no interior do qual as contradições sociais aparentam desigualdades. Mesmo os aspectos biológicos se transformam em aspectos sociais, na medida que a eles é dado um **status** social na escola (por

exemplo, a cor, o sexo, o tamanho, a idade). Assim, ao mesmo tempo que se afirma uma consciência das particularidades individuais em termos de diferença e desigualdade - uma ligação se opera com os valores da sociedade, transformando diferenças em "deficiências" ou "qualidades". Opera-se então uma atualização e cristalização de certos **status**, como: a mulher, o homem, o estrangeiro, o marginal, o negro, o inteligente, o atrasado etc., caracterizando-se a escola como um espaço de "institucionalização" da personalidade.

Como afirma Meyer (1986), a evolução da vida institucionalizada é um passo de integração dos requerimentos legitimados do eu com aqueles dos sistemas organizados de ação social - caracterizados por listas de razões, motivos e aspirações institucionalizados. Tal institucionalização do eu altera a situação dos atores individuais, como eles interpretam quem são, formulando imagens subjetivas do seu eu no mundo, para o que a escola muito contribui. Como parte do sistema oficial, a escola tem grande poder na estruturação das expectativas individuais e definição do eu. Como exemplo, ser "bom aluno" ou "mau aluno" está associado com certas qualidades e direitos que repercutem para toda a vida. E uma escola que serve mais ao sistema contribui para uma "personalidade institucionalizada" que implica em uma subjetividade: (i) instável; (ii) baixa relação entre esta (subjetividade) e a condição de ator social; (iii) baixa associação entre as expectativas de ação, a subjetividade inferida e as ações propriamente ditas. Desta forma, a escola contribui para o que Guattari (1991) chama de "laminagem das subjetividades" levando a uma progressiva deterioração dos modos de vida humanos individuais e coletivos, a uma padronização de comportamentos reduzida à mais pobre expressão.

Nesse ponto, é preciso recuperar o consenso observado em todos os autores aqui referidos, de que é possível redirecionar essa tendência de favorecimento das desigualdades sociais e das relações com a natureza causadoras de desequilíbrios

ecológicos. Como aponta Guattari (1991), surgem reivindicações de singularidade (nacionalistas, autonomistas, ecológicas), que, através de novos paradigmas ético-estéticos-políticos, podem reinventar novos modos de ser. E para isso o autor conclama todos os que estão em posição de intervir nas instâncias psíquicas individuais e coletivas, seja através da educação, saúde, cultura, esporte, arte, mídia, moda etc. Segundo o autor:

*"Cada instituição de atendimento médico, de assistência, de educação, cada tratamento individual, deveria ter como preocupação permanente fazer evoluir sua prática tanto quanto suas bases teóricas". (Guattari, 1991: 22-23)*

No que se refere à educação, foco do presente trabalho, tanto Freitag (1991) quanto Whitaker (1991), Soares (1990) e Freitas (1994), ao analisarem sob diferentes aspectos a escola no Brasil, são unânimes em reconhecer a importância desta Instituição como um espaço de atuação de forças que podem levá-la a contribuir na luta por transformações sociais. Uma escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode viabilizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às famílias de baixa renda, a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social. Tal escola, consciente de seu papel político, poderá, via um processo crítico de construção de conhecimentos, instrumentalizar seus alunos a conquistarem mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. E uma escola dessa natureza começa com professores capazes de uma ampla visão de mundo, conscientes de seu papel social como agentes de transformação, conhecedores das características singulares de seus alunos e orientados por teorias consistentes sobre o relacionamento humano e processos de construção do conhecimento, comprometidos com a luta contra as discriminações e as desigualdades. Neste ponto, a articulação entre a psicologia, a pedagogia e a literatura pode representar uma nova prática inovadora e efetiva de experimentação

em nível micro-social, que promova um investimento afetivo e processos de singularização, através dos quais, *os indivíduos, a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes, contribuam para a re-singularização das escolas, das prefeituras, do urbanismo*, como sugere Guattari (1991). E compartilhando com este autor quanto à importância do reencontro da subjetividade para a verdadeira expressão do homem e de sua harmonia com o meio ambiente, cabe incluir aqui as suas palavras:

*"A reconquista de um grau de autonomia criativa num campo particular invoca outras conquistas em outros campos. Assim, toda uma catálise da retomada de confiança da humanidade em si mesma está para ser forjada passo a passo e, às vezes, a partir dos meios os mais minúsculos".*(Guattari, 1991: 56)

O poeta é terrível e suas palavras levam minhas mãos a acordes entre plantas retorcidas e longínquas galáxias."

Tom Jobim (Exposição Retratos em Branco e Preto, Rio de Janeiro, 1995)

### **Re-significando a afetividade através do contexto : A contribuição de estudos antropológicos.**

A reflexão e o estudo científico da influência da cultura na expressão da afetividade se tornou possível a partir do século XIX, quando "se começou a associar intimamente homem e cultura, ou homem e história" ( La Taille, 1994). Segundo este autor, talvez Darwin tenha sido quem levou essa associação até o extremo, estabelecendo que o homem, tal como se mostra hoje, seja apenas um "momento" de sua evolução. "Antes nem homem era; futuramente, ninguém pode prever o que será, nem mesmo se existirá" (La Taille, 1994: 12). Este autor refere-se à obra de Levy-Bruhl, o qual questionava a existência de uma "natureza humana" única, defendendo a necessidade de se "pensar o homem datado historicamente e situado geográfica e culturalmente". Para esta nova perspectiva de estudo do ser humano, muito têm contribuído a Sociologia e a Antropologia (Crapanzano, 1994).

Numa recente e notável revisão sobre uma possível reflexão antropológica das emoções, Crapanzano (1994), discute o papel destas na construção do sujeito, observando a tendência de um movimento teórico orientado pelo construtivismo. Destaca que, dentro das características do pensamento europeu, remetendo a Durkheim, prevalece a idéia de que a razão se liberta progressivamente da esfera das emoções no curso do desenvolvimento da civilização, ou seja, a razão civilizada, estaria sendo purificada das emoções, as quais estavam associadas a um pensamento primitivo. Procura traçar as bases teóricas para uma história das emoções, buscando compreender as mudanças decorrentes das diversas sociedades, as reavaliações conceituais, morais e estéticas dos estados afetivos.

Dentre numerosos estudos, aqueles de orientação fenomenológica, como na antropologia psicológica e psicanalítica, consideram as emoções como universais, podendo sofrer influências de fatores sociais e culturais, mas sendo estruturalmente semelhantes nas diversas sociedades. Crapanzano (1994) cita o psicólogo P. Ekman, que denomina certas expressões faciais das emoções como sendo "panculturais", distinguindo entre emoções elementares (cólera, medo, tristeza, desgosto e felicidade) e emoções secundárias (amor, nostalgia). A partir de uma tentativa de inserir as emoções na teoria da evolução, alguns pesquisadores, seguindo uma tradição darwinista, pesquisam nos animais as analogias com as expressões afetivas humanas. Esta abordagem universalista supõe a existência de necessidades emocionais inatas que podem estar escondidas na psique, podendo ser interpretadas diferentemente nas diferentes culturas. Sob este enfoque estão muitas análises antropológicas das sociedades, associadas à interpretação psicanalítica das mesmas, procurando evidenciar as razões inconscientes que atravessam as culturas, os invariantes bioculturais da natureza humana e os determinantes biológicos e sociais da ordem simbólica (Micela, 1982).

No contexto da teoria da evolução, Darwin analisa nossas expressões faciais comparando-as aos estados anteriores de animais ancestrais, julgando que algumas destas correspondiam a reações automáticas, não estando sob um controle consciente integral, como exemplifica Gould (1993):

*"Ao darmos um sorriso de escárnio, tensionamos o lábio superior e expomos a região dos dentes caninos. Antigamente, este movimento exibia as armas de nossos ancestrais (assim como ainda hoje expõe os caninos longos e aguçados de muitos mamíferos modernos que apresentam a mesma expressão), mas os caninos humanos não são maiores do que os outros dentes, e esta reação hereditária perdeu sua função original". (Gould, 1993: 263).*

Segundo Darwin, o repertório emocional humano se assemelha a um conjunto de elementos isolados reunidos a um todo, podendo algumas expressões evoluírem independentes de outras. Em seu livro "Expression of emotions in man and animals - As expressões das emoções no homem e nos animais" (1872) afirma que em alguns casos, "é possível que só tenhamos conservado o gesto como sinal da emoção que o acompanha, ainda que o benefício fisiológico tenha desaparecido" (Gould, 1993: 264)..

Por sua vez, Lutz & Abu-Lughod (1990), enfatizam a necessidade de se estudar as emoções de um ponto de vista comparativo e não "naturalista", através dos quais se demonstre suas relações com o contexto. Estas autoras consideram as emoções como construções que respondem a certas condições sócio-culturais e respectivamente, podem nelas influir. Falam do discurso sobre as emoções e o discurso que as emoções provocam, incluindo a sua dimensão política.

Crapanzano (1994) se pergunta, contudo, se existe alguma discurso, algum enunciado, alguma palavra, que não seja emocional, afirmando que em quaisquer destas manifestações existe uma dimensão afetiva, a qual poderá estar mascarada, ignorada, revelada, consciente ou inconscientemente. Assim, todos os estudos mais recentes colocam em questão a idéia de que as emoções seriam apenas da ordem da interioridade, da irracionalidade, da natureza e buscam as bases teóricas para uma história das emoções no sentido de esclarecer as mudanças dentro da economia passional de uma sociedade, das reavaliações conceituais, morais e estéticas dos estados afetivos, pensando sua dimensão política. O próprio discurso emocional deve ser considerado como constitutivo da teoria (ou ideologia) das emoções no interior de uma sociedade, na qual os afetos nominados, atribuídos ou representados participam na organização conceitual das paixões desta sociedade. Capranzano situa a análise metapragmática que permite situar as emoções em um campo de referências, através de sua localização e representação inseridas dentro de processos pragmáticos, incorporadas em uma visão de mundo.

Através da análise do termo que designa uma emoção em uma determinada língua pode-se alcançar o seu significado para além da mera nominalização e revelar intenções psicológicas, buscando-se a relação entre a palavra e o seu referente (real ou mental). Segundo Capranzano, é geralmente a palavra que desbloqueia as emoções e as submete a uma articulação disciplinada. O silêncio é visto como um sintoma de resistência. O autor cita o trabalho de Dominique Dray com vítimas de agressão no qual ela analisa o papel comunicativo do silêncio. Destaca que o papel da palavra não é somente de expressar e determinar as emoções, mas, ao nominá-las, pode proteger das emoções designadas, aquele que escuta. A representação das emoções pode impor uma ordem à emotividade que fica então sob controle. O silêncio pode então ser entendido sob esta perspectiva, cumprindo um papel transgressivo dentro da organização afetiva de uma sociedade, justificando-se a sua eficácia retórica e terapêutica. Neste sentido, o silêncio feminino como analisado por Gilligan em seu livro

"Uma voz diferente" (1982), expressa muitas vezes submissão, considerando a sua interpretação de que as mulheres são orientadas por uma ética de cuidado com o outro baseada na não violência, levando-as a sentir as necessidades dos outros como suas e conseqüentemente podendo submeter-se aos demais. Esta perspectiva insere-se na reflexão apontada por Capranzano e integra a discussão do presente estudo, em relação aos depoimentos das crianças entrevistadas.

Capranzano destaca duas orientações distintas nas abordagens do discurso emocional. Uma, em que a emoção é isolada de seu contexto social, aprisionada dentro do indivíduo e outra, em que o discurso é visto como um dispositivo de interlocução, exigindo-se a definição do contexto onde é enunciado, do conteúdo da interlocução e a caracterização dos interlocutores, o qual inclui a dimensão política de todo discurso emotivo. Nesta direção comenta os estudos de Papataxiarchis (1940) sobre a expressão das emoções por homens gregos, observados em cafés típicos de uma região e o trabalho de Almeida (1994) que analisa as emoções de homens do Alentejo. Nestes estudos, os autores esclarecem o papel das emoções dentro da construção do eu e a importância da identidade sexual (gênero) dentro da economia passional de cada sociedade, evidenciando o poder das emoções dentro do jogo social. No presente estudo já se vê esboçar a marca da cultura na expressão das emoções das crianças entrevistadas, o que será melhor discutido no decorrer da tese.

Este recente olhar etnológico sobre as emoções traz, com certeza, importantes contribuições para a compreensão desta expressão humana, até então teorizada a partir de abordagens bio-psicológicas, através das quais buscava-se muito mais o universal e o determinado pela "natureza humana", caracterizando-se como um recorte limitado frente à ampla possibilidade de significados do mundo dos afetos e sua interação com a própria orientação de uma dada sociedade.

A dimensão da análise apontada por Capranzano e Dominique Dray em relação ao poder da palavra e mesmo da significação do silêncio na expressão ou ocultação das emoções, enriquece o presente estudo, que considera a relação entre a linguagem e os afetos, sobretudo quanto à sua importância na construção de conceitos, atitudes e comportamentos relativos à saúde, à vida e à natureza, no contexto das escolas de primeiro grau.

Estas análises potencializam as abordagens psicológicas consideradas neste estudo, contribuindo para o entendimento dos processos afetivos contextualizados historicamente, enraizados na cultura, destacando a função mediadora da linguagem, numa perspectiva que vai de encontro às idéias de Vygotsky (1993), reforçando o papel da palavra na constituição dos significados do individuo sobre si mesmo, os seus semelhantes, a vida, o mundo. Este autor, ao fazer uma análise da relação entre pensamento e linguagem, fornece contribuições para o entendimento da relação entre a cognição e os afetos, permitindo estabelecer algumas conexões importantes para o presente estudo. Ainda, dentro da perspectiva interacionista, alguns conceitos propostos por Piaget auxiliam a compreensão do papel da emoção no desenvolvimento da criança e, embora os conceitos advindos desses dois teóricos sejam bastante conhecidos, alguns serão retomados aqui orientados para uma análise dos aspectos emocionais. Por sua vez a psicanálise, seja através dos textos freudianos ou de seus seguidores, reafirma o poder da palavra enquanto um dispositivo de compreensão dos estados afetivos, favorecendo o alcance de maior auto conhecimento, e comprometimento com um maior bem-estar no mundo.

#### **A interação entre o pensamento e os afetos: a contribuição de Vygotsky**

A obra de Vygotsky é uma contribuição relevante da psicologia do desenvolvimento cognitivo para a compreensão do processo de constituição da identidade e do conhecimento, introduzindo nesse campo a perspectiva vivida no início do século na Rússia, durante as transformações conseqüentes à introdução do regime socialista naquela sociedade, ampliando a compreensão da formação social da consciência. Imerso neste contexto, soube valorizar a importância das experiências culturais para o desenvolvimento da pessoa, enfatizando a mútua integração entre esta e a sociedade, percebidos como elementos constitutivos de um todo (Freitas, 1994).

Em sua metodologia de pesquisa, considera a influência do pesquisador e do ambiente natural na interação com a criança, interessado em observar mais os processos de constituição do conhecimento, substituiu o laboratório por ambientes naturais como a escola ou a clínica, obtendo análises mais ricas através da observação pormenorizada dos sujeitos em situações interativas.

Vygotsky enfocou o estudo das funções psíquicas superiores compreendidas enquanto processos cognitivos complexos, cujo desenvolvimento é determinado não só pelo grau de desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio do homem no uso de instrumentos, enfatizando o papel preponderante da cultura, da experiência social e da fala, enquanto essenciais na organização destas funções psicológicas superiores. Dentro de uma perspectiva sóciopsicológica, sugere que o diálogo interiorizado se transforma em fala interior e pensamento, estabelecendo assim o papel das estruturas mediadoras, as quais ampliam as possibilidades do homem através de muitos caminhos para a individualidade e a liberdade, considerando que suas capacidades são determinadas por variáveis culturais do mundo externo e não meramente inerentes à natureza humana.

Assim, o estudo das relações entre a cognição e os afetos requer a compreensão entre a relação pensamento e palavra, tomando-se como pressuposto o que propõe Vygotsky (1993: 1) de que tais análises devem ser entendidas enquanto relações que ocorrem na "estrutura interfuncional da consciência", a qual é uma unidade funcional, indissolúvel, que inclui o intelecto e a afetividade. Ao tratar do papel da fala enquanto parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança, Vygotsky enfatiza a sua função sintetizadora, sendo instrumental para atingir formas mais complexas de percepção cognitiva. Afirma que *"o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado"* (Vygotsky, 1991: 37) e a atividade psicológica deve ser estudada como um todo, superando o dualismo corpo-alma da psicologia de então. Como ele próprio resume, sua obra apresenta uma nova formulação do problema, um novo método de abordagem, através da observação de crianças em situações reais, fornecendo provas experimentais de que *"os significados das palavras passam por uma evolução durante a infância, de como os conceitos "científicos" das crianças se desenvolvem, em comparação com os seus conceitos "espontâneos", da função lingüística da linguagem escrita em sua relação com o pensamento e a natureza da fala interior e sua relação com o pensamento"* (Vygotsky, 1993: XVIII), evidências que enriquecem a discussão do presente trabalho.

O significado da palavra é um fenómeno do pensamento mas é também um "critério da palavra", pertencendo ao mesmo tempo à linguagem oral e ao pensamento. O pensamento, através da fala exterior, se corporifica, e as estruturas da fala, já dominadas pela criança, são estruturas de seu pensamento. Como argumenta Vygotsky,

\*o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança (Vygotsky, 1989: 44), cujo crescimento intelectual vai depender do seu domínio da linguagem.

A princípio a criança elabora *conceitos espontâneos*, a partir de suas próprias experiências, apreendendo e construindo dessa forma o significado das coisas, os quais vão sendo transformados e reorganizados em interação com o desenvolvimento dos *conceitos científicos*, adquiridos através de um aprendizado formal. E este processo de formação de conceitos, possibilita à criança uma nova percepção de si mesma e de seus próprios processos psíquicos, através do desenvolvimento de uma atividade interna auto-reflexiva, o que pode ser evidenciado e discutido na presente tese.

Esta abordagem dos conceitos apresentada por Vygotsky não implica em uma periodização do desenvolvimento infantil, tal como proposto por Piaget, mas está baseada em sua lei geral de desenvolvimento cultural, que estabelece dois planos consecutivos no desenvolvimento das funções psicológicas: o plano individual e o plano social, através de processos intrapsicológicos e interpsicológicos respectivamente (Freitas, 1994). A partir desta perspectiva, estabelece a importância do sistema de relações sociais para a constituição de novos conhecimentos pela criança, introduzindo a idéia da *zona de desenvolvimento proximal*, entendida enquanto uma capacidade potencial influenciada pela interação com os outros. Desta forma, através de atividades cuja realização é facilitada por outro, são acionados processos psicológicos que permitem à criança alcançar resultados para além do esperado, ultrapassando os limites colocados pelas teorias que fixam estágios de desenvolvimento, como a piagetiana. É fundamental o papel da interação com o outro na origem do desenvolvimento psíquico e do pensamento conceitual, perspectiva essa explicitada por Bakhtin (1985), ressaltando como isto transparece na linguagem. Como afirma: "*o nosso pensamento se origina e se forma no processo de interação e luta com pensamentos alheios, o qual não pode deixar de refletir-se na forma da expressão verbal do nosso*". (Bakhtin, 1985: 282)

Nesse sentido, embora Vygotsky não se tenha dedicado ao estudo da afetividade na consciência, como adverte Wertsch (1988:198), merece atenção a busca de maior compreensão das emoções através da linguagem, enquanto uma forma elaborada de simbolização e o principal instrumento de interação social. A linguagem pode ampliar a capacidade de traduzir as emoções, de entendê-las, bem como de analisar como os afetos estão entrelaçados aos processos cognitivos e às ações e atitudes. Assim, falar

sobre os sentimentos pode também ter uma função instrumental para se atingir ampliação da percepção afetiva, ainda bastante enevoada em nosso tempo, destacando-se a recente iniciativa de alguns pesquisadores de desenvolver metodologias que possibilitem um maior integração da afetividade na escola (Goleman, 1995). Desde o século XVII, os jansenistas já apontavam ser o homem, em grande parte, ignorante dos motivos de suas ações, o que foi reforçado por Freud, ao definir a difícil tarefa do "ego", de administrar os conflitos entre as pulsões e os imperativos morais do "superego". Conhecer as próprias disposições e as disposições do grupo no qual se está inserido é outro desafio, já que o comportamento da pessoa pode diferir de quando está sozinha para quando está integrado a uma multidão. Nesta situação, segundo La Taille (1993), em seu prefácio a Piaget (*O Juízo Moral na Criança*) citando Gustave Le Bon, "O homem não está mais consciente de seus atos, ele é um grão de areia no meio de outros grãos de areia que o vento leva onde quer". Cita também Maffesoli, ao ponderar sobre a instabilidade da própria multidão, a qual "pode ser de maneira seqüencial ou ao mesmo tempo conformista ou revoltada, racista ou generosa, iludida ou desconfiada". E se emoções não compreendidas podem conduzir a ações contraditórias; a razão, o pensamento, a linguagem podem favorecer processos críticos que permitem esclarecer e evitar o domínio das vontades, impulsos e instintos, no plano pessoal, e de formas de barbárie, no plano social.

A relação de mão dupla entre afeto e pensamento é enfatizada por Vygotsky (1993), ao ressaltar as qualidades do seu novo método de análise ( **análise em unidades**, baseado na unidade biológica - a célula- pela qual ele estabelece o **significado** da palavra como unidade de análise do pensamento), que torna possível o estudo da relação intelecto e afeto (Vygotsky, 1993). Como ele argumenta:

*"A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de "pensamentos que pensam a si próprios", dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado tanto um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva a exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável. Assim, fecham-se as portas à questão da causa e origem de nossos pensamentos, uma vez que a análise determinista exigiria o esclarecimento das forças motrizes que dirigem o pensamento para esse ou aquele canal. Justamente por isso, a antiga abordagem impede qualquer estudo fecundo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre o afeto e a volição" (Vygotsky, 1993: 6-7)*

Através da análise em unidades, Vygotsky acredita ser possível demonstrar a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Como afirma, "*cada idéia contém uma atitude afetiva*" e a análise da mútua influência entre pensamento e afeto seria possível através do seu método (embora não tenha sido realizada pelo autor, o que segundo um de seus alunos, Bozhovich, citado por Wertsch (1985), Vygotsky o faria se tivesse vivido mais), bem como da relação do pensamento verbal com a consciência como um todo e com as demais funções essenciais, buscando então uma compreensão holística. Vygotsky afirma que o contexto é que dá sentido às palavras, as quais carregam os afetos a que estão relacionadas. Assim, o sentido (mesmo os afetivos) predomina sobre o significado, no processo de desenvolvimento do discurso interior. Para cada indivíduo, as suas experiências particulares no mundo dão sentido às palavras, o que tem sido bem demonstrado pelos recentes estudos antropológicos acima referidos e no presente estudo.

A partir desta perspectiva, Vygotsky argumenta que o "imediatismo" da percepção "natural" é suplantado por um processo complexo de mediação, tornando-se a fala parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança. Pode-se supor, portanto, que o mesmo imediatismo emocional, reações primárias de medo, angústia, violência podem ser mediadas pela fala, pelo exercício de compreensão dos fenômenos afetivos, iniciativa essa que vem sendo desenvolvida por diversos pesquisadores, seja fundamentadas na abordagem histórico-social (Wertsch, 1987, Freitas, 1994), ou por outras tradições científicas como apresentado na revisão de Goleman (1995).

A linguagem, enquanto um recurso da memória que opera por meio de signos, confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento. Segundo Vygotsky(1991), "*o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.*"(Vygotsky, 1991: 45). Considerando o desenvolvimento do pensamento, Vygotsky destaca um salto de qualidade na memória do adolescente em relação à memória da criança. Enquanto para a criança pensar significa lembrar, para o jovem, lembrar significa pensar. Nas crianças, a definição de conceitos é determinada pelas suas lembranças concretas, mais do que pela estrutura lógica do conceito em si. O pensar depende da memória, a qual muda quanto ao evocar e quanto ao seu papel no sistema de funções psicológicas. No curso do desenvolvimento mudam as relações interfuncionais que conectam a memória a outras funções. À medida que a

memória se carrega de lógica, o lembrar passa a se estabelecer e encontrar relações lógicas. Assim, para Vygotsky a essência da memória humana está no fato dos seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Para ele, a invenção e o uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análoga à invenção e uso de instrumentos pelo homem primitivo, só que agora no campo psicológico. Isso nos remete a um aspecto evolutivo da psique humana, que se vai instrumentalizado ao longo do desenvolvimento filogenético, ampliando as funções corticais, cognitivas e emocionais. Através do aperfeiçoamento contínuo e ampliação do universo simbólico, o homem incorpora e integra novas alternativas e estratégias de se comportar e sentir, modificando os seus padrões de relação com os outros e com a natureza. Nesse ponto, Bruner (1961), compara o trabalho de Vygotsky aos dos modernos antropólogos físicos e afirma que, se tivesse sido um anatomista, teria concordado com William James, quanto a crer que a função cria o órgão. Talvez essa seja uma perspectiva de estudo ainda pouco explorada e de difícil acesso metodológico, mas não deixa de ser um filão instigante de se pensar na constituição dos processos psicológicos do ponto de vista evolutivo, sob influência cultural, principalmente no que se refere às emoções, ou seja, de como a intermediação da linguagem na compreensão dos afetos vai moldando o homem psicologicamente.

Vygotsky estabelece um paralelo entre o uso de instrumentos e o uso de signos, como tendo ambos uma função mediadora, caracterizando a engenhosidade da razão na sua atividade mediadora por excelência, ou seja, os homens afetam o seu comportamento através dos signos. Ele distingue a função do instrumento como orientado externamente, servindo como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, levando a mudanças nos objetos e ao domínio da natureza. Já o signo é orientado internamente, não modifica o objeto da operação psicológica, mas constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo. Por sua vez, ambos estão mutuamente ligados, tanto o controle da natureza quanto o controle do comportamento, sendo que a alteração da natureza pelo homem altera a própria natureza do homem.

E através da linguagem o homem se constrói e se reconstrói, interagindo com sua consciência, com seu passado, sua história de vida e sua história social. Essa dimensão da palavra foi muito bem percebida e instrumentalizada por Freud, que nela centrou o princípio da cura analítica, assim como enfatizou o seu papel na educação para auxiliar as crianças na superação dos conflitos psíquicos, como apresentado a seguir.