

Os sentidos atribuídos à palavra ‘escola’: lembranças das primeiras experiências discentes no ambiente da educação formal

(The meanings attributed to the word ‘school’: memories
of students’ first experiences in the formal education environment)

Elisabeth Ramos da Silva¹, Maria José Milharezi Abud²

¹ Programa de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade de Taubaté (Unitau)

² Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Cognição e afetividade no ensino de línguas (Unitau)

lis.ramos@uol.com.br, m.jose.abud@uol.com.br

Abstract: We hereby present a research conducted with 23 Portuguese language teachers in a city nearby São Paulo. The aim was to investigate the memories of their first experiences in the school environment, in order to identify the factors which contribute to appreciate or not the school. We took into consideration Vygotsky’s ideas about the intrinsic relation between cognition and affectivity, as well as the constructs of content analysis based on Bardin (2010). Therefore, to reach our aim we presented the subjects with the following questions: When you were a child, did you like to go to the school? Why? Which factors did you like or dislike? According to our analysis of the answers, we verified different meanings for the word ‘school’. We assumed these results indicate important elements which will contribute to a more pleasing and meaningful learning process at school.

Keywords: teachers formation; cognition and affectivity; concept of *perezhivanie*.

Resumo: Apresentamos uma pesquisa realizada com 23 professores de língua portuguesa, em uma cidade do interior paulista. O objetivo foi investigar as lembranças de suas primeiras experiências no ambiente escolar, para identificar os fatores que os faziam apreciar, ou não, a escola. Consideramos as ideias de Vygotsky quanto à intrínseca relação entre cognição e afetividade, bem como os construtos da análise de conteúdo bardiniana. Para alcançarmos nosso objetivo, solicitamos aos sujeitos que respondessem às questões: Quando você era criança, gostava de ir à escola? Por quê? De quais fatores você (não) gostava? Pela análise das respostas, pudemos notar os diferentes sentidos que a palavra *escola* representou para eles. cremos que tais resultados sinalizam fatores importantes que contribuirão para que a escola ofereça um aprendizado prazeroso e significativo.

Palavras-chave: formação de professores; cognição e afetividade; conceito de *perezhivanie*.

Introdução

Uma das afirmações mais ilustrativas da obra de Vigotski (2001), a qual evidencia um de seus grandes interesses de investigação, diz respeito à palavra como reflexo da consciência humana: “A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (p. 486). De fato, Vigotski (2001) almejava não só compreender a gênese do pensamento e da linguagem, mas também desvendar o fenômeno da consciência, pois é esta que torna o homem autônomo e singular, ainda que imerso em determinada cultura e condicionado aos parâmetros do ambiente histórico-cultural. O autor conclui suas investigações com a seguinte reflexão: “Nossa investigação nos leva inteiramente ao limiar de outro problema

mais vasto, mais profundo, mais grandioso que o problema do pensamento – a questão da consciência” (VIGOTSKI, 2001, p. 485).

Sabemos que o autor elegeu como método de investigação o que ele denominou de *análise em unidades*, considerando que a unidade mantém todas as propriedades que são inerentes ao todo, tal como “a célula viva, que conserva todas as propriedades fundamentais da vida, próprias do organismo vivo, é a verdadeira unidade da análise biológica” (VIGOTSKI, 2001, p. 8). Para estudar as relações entre pensamento e linguagem, a unidade de investigação consistiu no *significado da palavra*, uma vez que este “pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 10). Podemos ainda acrescentar que, em última análise, o significado da palavra também evidencia um ato de consciência:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. (VIGOTSKI, 2001, p. 486)

Neste trabalho, interessou-nos investigar como a palavra *escola* é entendida pelos sujeitos da pesquisa, considerando aqui que tal palavra traz consigo não só o peso cultural de seu significado, mas também a história pessoal de cada um. Tal significado é, portanto, uma herança cultural ao mesmo tempo que é construído pelo indivíduo, tornando-se uma expressão da consciência de cada um, mas que pode ser compartilhada com os demais.

Como suporte teórico de nossas análises, detivemo-nos em alguns conceitos de Vygotsky que nos pareceram suficientes para iluminar nossas investigações, tais como a natureza do significado das palavras – considerando aqui as intrínsecas relações entre cognição e afetividade, o conceito de *perezhivanie*, que diz respeito ao modo como o indivíduo filtra emocionalmente suas experiências com o meio ambiente –, bem como o processo de internalização das formas culturalmente dadas, que corresponde ao processo de constituição da subjetividade a partir de relações interpessoais mediadas pela linguagem.

Significado e sentido das palavras

O significado da palavra constitui para Vigotski (2001) a *unidade de investigação* observável, que pertence simultaneamente à esfera do pensamento e à esfera da fala. É somente quando ocorre essa intersecção entre pensamento e fala que o pensamento torna-se verbal e a fala torna-se racional, inaugurando uma forma tipicamente humana de conceber a realidade e de relacionar-se com os demais. “Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (p. 10). Isso significa que, para o autor, só podem ser consideradas como linguagem as palavras providas de significado.

Há que se atentar, ainda, que, para o autor, as relações entre pensamento e linguagem comportam aspectos afetivos inalienáveis, que não podem ser desconsiderados. Trata-se de conceber cognição e afetividade como fatores intrinsecamente relacionados, os quais necessariamente também estarão presentes no significado das palavras.

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre o intelecto e o afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. [...] Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. (VIGOTSKI, 2001, p. 15-16)

É, portanto, no significado da palavra que pensamento e linguagem se encontram, e é também no significado da palavra que os aspectos afetivos e os cognitivos se inter-relacionam. Tal encontro é claramente explicitado quando Vigotski (2001) distingue dois componentes que integram o significado da palavra: o “significado” propriamente dito e o “sentido”. O primeiro refere-se ao sistema de relações objetivas formadas no processo cultural de desenvolvimento da palavra. Trata-se de uma herança sociocultural, compartilhada pelos indivíduos daquela cultura. O significado propriamente dito está presente nos dicionários, que revelam os significados conhecidos pelo falante de uma língua.

O sentido da palavra refere-se à acepção que a palavra assume para cada pessoa em particular, segundo as características da personalidade do indivíduo, suas experiências de vida, seu desenvolvimento e sua visão de mundo. Assim, a palavra *escola*, por exemplo, possui em seu significado dois componentes: o *significado propriamente dito*, presente nos dicionários: “Estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo” (FERREIRA, 2009); e o *sentido*, que cada um de nós imprime a esse vocábulo, de acordo com nossas vivências e características idiossincráticas. Para alguns, a palavra assume uma valoração positiva, pois remete a lembranças ou experiências que foram prazerosas ou interessantes. Para outros, a palavra *escola* provoca um sentimento adverso, produto de vivências conflituosas, por vezes traumáticas. Para outros, a mesma palavra pode significar a promessa de ascensão social ou o modo de angariar o respeito dos demais. Enfim, o sentido da palavra *escola* será sempre singular e único, pois as experiências e idiossincrasias serão sempre diferenciadas nos indivíduos. O sentido da palavra abriga as experiências afetivas de cada sujeito. Esse *sentido*, unido ao *significado propriamente dito*, constitui um ato de pensamento e de linguagem, o qual, por sua vez, reflete a própria consciência. Segundo Oliveira (1992, p. 82), “No próprio significado da palavra, tão central para Vygotsky, encontra-se uma concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano”.

Por esse prisma, a palavra *escola* encerra, para os sujeitos da pesquisa, modos diversos de sentir as vivências pregressas, seja com professores, seja com os demais alunos, seja com diretores e outros integrantes da instituição de ensino. Pareceu-nos útil investigar os fatores positivos ou negativos que marcaram o sentido da palavra *escola* para esses indivíduos, pois acreditamos que tal conhecimento pode esclarecer quais características a escola deve ter para alcançar o apreço dos estudantes. Tal investigação torna-se mais nítida quando compreendemos o conceito de *perezhivanie*, empregado por Vygotsky (1994 [1934]) ao incluir, na aprendizagem, a afetividade.

O conceito de *perezhivanie*

O conceito de *perezhivanie* é um dos aspectos da obra de Vygotsky que mais caracterizam a importância da afetividade no desenvolvimento humano. Em uma de suas palestras, publicada posteriormente (VYGOTSKY, 1994 [1934]), o autor afirma que o desenvolvimento de uma criança está condicionado à forma como ela experiencia um determinado evento em seu ambiente, isto é, como ela se torna consciente, como o interpreta, como o filtra emocionalmente e como o organiza em sua estrutura cognitiva com as demais experiências e conhecimentos adquiridos. Trata-se de um conceito que abriga os aspectos afetivos oriundos da apreensão do mundo externo, tal como um prisma cujas facetas são as características subjetivas e as marcas de experiências passadas, as quais filtram os novos eventos, organizando-os de modo permanentemente inédito e singular. Somos, portanto, sempre diversos para nós mesmos, pois cada evento que vivenciamos tem o poder de nos modificar.

Embora o ambiente cultural em que a criança está seja fundamental para seu desenvolvimento, é preciso considerar também as características individuais, as predisposições genéticas, bem como o patamar de desenvolvimento em que ela se encontra. É importante mencionar que, segundo Vygotsky (1994 [1934]), as características pessoais dependem do ambiente para se manifestarem. Isso significa que determinadas características do indivíduo podem não ser acionadas se o ambiente não as favorecer. Tais fatores filtram e organizam as experiências emocionais vividas, compondo sínteses complexas de interpretação dos eventos. São justamente os efeitos das experiências emocionais que explicam o desenvolvimento da personalidade consciente. Em outros termos, segundo Vygotsky (1994 [1934]), a experiência emocional (*perezhivanie*) é decorrente da relação emocional do indivíduo com as diversas situações e aspectos do ambiente. Por isso, só podemos entender a influência do ambiente no desenvolvimento infantil se levarmos em conta o modo como a criança se relaciona com seu meio. Nesse sentido, sabemos que cada criança interage com seu ambiente segundo seus caracteres singulares. Portanto, não é o acontecimento em si o fator determinante, mas como esse acontecimento é refratado emocionalmente pela criança. É esse processo singular de refratar uma vivência que Vygotsky (1994 [1934]) chama de *perezhivanie*.

É importante frisar que um mesmo evento pode ser vivenciado de maneiras diversas, dependendo de quem o vivencia. Além disso, durante o decorrer da vida, podemos interpretar a recordação de uma mesma vivência de diferentes formas, dependendo do momento. As memórias que temos da escola, por exemplo, podem na maturidade ser diferentes de nossas vivências infantis, uma vez que adquirimos conhecimentos e experiências que podem modificar nossa interpretação dos eventos passados. Trata-se um processo dinâmico, em que o evento externo ganha significações segundo as características pessoais e situacionais filtradas pela experiência emocional.

O processo de subjetivação

Sabemos que, para Vygotsky, são as interações do indivíduo com sua cultura que determinam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais se referem “a processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais”

(OLIVEIRA, 1992, p. 79). Daí decorre o comportamento tipicamente humano, que se traduz em formas culturais de comportamento observável, as quais se desenvolveram ao longo da história. Para que isso ocorresse, foi necessário que o homem utilizasse instrumentos; entre eles, a linguagem, que lhe serviu de sistema simbólico de mediação entre ele e o mundo ao mesmo tempo que lhe permitiu compartilhar suas ideias com os demais.

No entanto, a palavra, que é o instrumento mais eficaz de representação simbólica da realidade, não é apreendida de forma mecânica pelo indivíduo. Vimos que, agregado ao significado culturalmente transmitido, o homem acrescenta-lhe um sentido, cuja origem vem de suas experiências emocionais (*perezhivanie*). Isso significa que a palavra não foi simplesmente assimilada de forma automática, mas sofreu o processo de internalização, passando a pertencer também ao indivíduo de forma singular, compondo-lhe a visão de mundo.

Segundo Vigotski (1984, p. 64), a internalização é um processo que consiste em uma série de transformações. Primeiramente, “Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”. Em segundo lugar, um processo interpessoal, que se efetiva entre as pessoas, transforma-se em um processo intrapessoal, ocorrendo internamente, no nível individual. Em terceiro lugar, é preciso considerar que, para que um processo interpessoal se transforme em um processo intrapessoal, é necessário que aconteça uma série de eventos ao longo do desenvolvimento. Além disso, “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base a operação com signos” (p. 65).

O processo de subjetivação consiste justamente no processo de internalização das formas culturalmente adquiridas, ou seja, o que o indivíduo apreende em seu meio, ele o torna seu, sendo capaz de regular seu comportamento ao refletir sobre a realidade, ao planejar suas ações, ao posicionar-se sobre os eventos da vida. O sujeito não é, portanto, um ser que passivamente acata as formas culturais sócio-históricas transmitidas. Ao internalizá-las, ele as ressignifica e as incorpora, tornando-as suas.

Esse processo longo, complexo e dialético, que abriga as dimensões afetivas e cognitivas, lança luzes à questão mais intrigante da natureza humana: a consciência. E, então, novamente devemos aludir à importância da palavra e a seu papel de instrumento psicológico, que organiza o mundo sensível, permitindo ao homem a reflexão e a conquista de sua autonomia, já que se torna capaz de recriar e interpretar “as informações, conceitos e significados” (OLIVEIRA, 1992, p. 105).

Em síntese, apesar de valorizar sobremaneira a dimensão social da consciência, Vygotsky não deixou de assinalar a singularidade do indivíduo em sua forma de conceber o mundo. É como se a cultura oferecesse ao homem as formas, mas as cores fossem dadas mediante a maneira singular de cada um conceber os eventos de sua existência. Daí a diversidade da espécie humana, pois há sempre uma maneira inédita e única de pensar e sentir os eventos, embora todos os homens sejam basicamente iguais.

Neste trabalho, consideramos a palavra em sua constituição de significado e sentido, os quais refletem o processo consciente de apreensão de mundo. Daí termos optado, como procedimento metodológico, pela análise de conteúdo segundo Bardin (2010).

A abordagem analítico-metodológica de Bardin

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2010) constitui-se em uma metodologia que, ao proporcionar descrições sistemáticas qualitativas e/ou quantitativas nas mensagens adotadas como objeto de estudo e de conhecimento, auxilia a reinterpretação dos conteúdos dos enunciados, favorecendo uma compreensão aprofundada de seus significados e sentidos, que ultrapassa os limites de uma leitura comum (MORAES, 1999).

As técnicas de análise de conteúdo explicitadas por Bardin (2010, p. 44) podem ser conceituadas, de modo geral, como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, sendo que em tais técnicas almeja-se buscar, por intermédio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo dos enunciados, “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...] destas mensagens”.

Tais ações têm o propósito de realizar inferências atinentes às condições de produção dessas mensagens mediante o estabelecimento de indicadores quantitativos e/ou qualitativos elaborados em decorrência das análises das respostas produzidas pelos sujeitos de pesquisa. Em outros termos, as operações desencadeadas por meio de técnicas da análise de conteúdo buscam explicitar, sistematizar e expressar o conteúdo das mensagens e o significado desse conteúdo, com o intuito determinado de realizar deduções lógicas e justificadas que dizem respeito à origem dessas mensagens analisadas, ou seja, concernentes ao emitente e ao contexto da mensagem. (BARDIN, 2010). Dessa forma, parece-nos importante mencionar, ainda, que, segundo a autora, o elemento comum dessas técnicas, desde o tratamento do texto até a consecução de uma asserção implícita no sentido manifesto, é uma interpretação controlada, apoiada na dedução, na inferência.

Portanto, o objetivo desse procedimento metodológico é a realização da análise do sentido latente, do não aparente, do não dito, que se encontra subentendido no sentido literal expresso de qualquer mensagem. Para tanto, é preciso, também e sobretudo, “*desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira”, visto que a leitura feita pelo analista é “antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (BARDIN, 2010, p. 43). Em outros termos, é necessário compreender o que está sendo investigado para alcançar os sentidos implícitos, ou, ainda, segundo a autora, “atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros *significados* de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.” (BARDIN, 2010, p. 43). Desse modo, a análise de conteúdo correlaciona as estruturas semânticas ou linguísticas com as estruturas psicológicas dos enunciados e busca perceber, por meio de processos inferenciais, as variáveis compreendidas no contexto em que um enunciado é produzido.

Como podemos notar, a análise de conteúdo propiciou condições para inferirmos o *sentido* que a palavra *escola* evoca na memória dos sujeitos de pesquisa, uma vez que são as impressões subjetivas que eclodem nas justificativas oferecidas como resposta às questões da pesquisa.

A pesquisa

Escolhemos como sujeitos de pesquisa 23 professores do ensino fundamental e médio (18 mulheres e 5 homens, entre 22 e 40 anos de idade), que frequentavam um curso de especialização em língua portuguesa em uma cidade do interior paulista. Nosso objetivo foi investigar suas lembranças das primeiras experiências discentes quanto ao ambiente escolar, a fim de identificar os fatores positivos e os negativos que os faziam apreciar, ou não, a escola. Para alcançarmos tais informações, solicitamos aos professores, nossos sujeitos de pesquisa, que respondessem por escrito às seguintes questões: Quando você era criança, gostava de ir à escola? Por quê? De quais fatores você (não) gostava?

Procedemos a uma leitura atenta do material de pesquisa, consoante as técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2010). Buscamos captar o sentido implícito das respostas, o que nos propiciou condições para examinar as diferenças de significação entre eles, e as nuances nos pontos comuns.

Fizemos o levantamento dos fatores de agrado e de desagradado, estabelecendo categorias que os representassem. A frequência (F) e o percentual (P) dizem respeito ao número de vezes que a categoria é mencionada nas justificativas das respostas, e não ao número de participantes da pesquisa. Assim, um mesmo sujeito pode estar incluído em várias categorias de agrado ou de desagradado. Interessava-nos estudar as memórias significativas dos sujeitos, tanto positivas quanto negativas, sem nos atermos ao sujeito em particular. Daí colarmos apenas os excertos das respostas referentes aos fatores de agrado ou de desagradado.

Para visualizarmos tais resultados, organizamos os seguintes quadros:

Quadro 1. Fatores de agrado referentes à escola

Categorias de análise	F	P %	Exemplos
Gosto pelo estudo (características pessoais)	10	43,4	<p>...porque gostava de aprender.</p> <p>...porque a escola se apresentava como aprendizados que ganhavam mais importância a cada dia.</p> <p>...porque sempre tive a consciência de que estudar era necessário.</p> <p>Eu gostava e gosto de estudar.</p> <p>... meu sonho era aprender a escrever e ler...</p> <p>...e aprender também.</p> <p>...e sempre fui interessado em aprender coisas novas.</p> <p>...gostava muito de estudar.</p> <p>Gostava de aprender...</p> <p>...sempre gostei de estudar...</p>
Ambiente acolhedor/ prazeroso	7	30,4	<p>...era meu local de socialização...</p> <p>...a escola sempre foi um ambiente aconchegante, onde me sentia bem.</p> <p>Era o ambiente no qual eu me “encontrava”. Sentia-me valorizada (pelas notas boas que sempre tirava) e respeitada.</p> <p>...tinha um parque grande que era a única diversão que tínhamos acesso.</p> <p>Eu participava de tudo com prazer (danças, teatros, jogral, etc.).</p> <p>...gostava muito de ficar na escola...</p> <p>... considerava a escola como um local prazeroso.</p>
Relações entre alunos	7	30,4	<p>...fazia amigos e gostava de conviver com eles.</p> <p>...principalmente para rever meus amigos.</p> <p>...gostava das minhas amigas.</p> <p>...era um momento de grande descontração, principalmente porque encontrava os amigos.</p> <p>...para brincar com os meus amigos, ocupava meu tempo...</p> <p>...era o local de encontro com os amigos.</p> <p>...era bom estar junto com as demais crianças...</p>
Relações com os professores	1	4,3	<p>...gostava das professoras...</p>
Fuga da rotina cotidiana doméstica	1	4,3	<p>...porque ficar em casa era uma rotina vazia, sem direção, de coisas óbvias.</p>

Quadro 2. Fatores de desagrado referentes à escola

categorias de análise	F	P %	Exemplos
Relações entre alunos	6	26,0	...crianças fazendo bagunças, crianças gritando no recreio, crianças conversando na sala de aula. ...brincadeiras inoportunas dos colegas em sala de aula. Hoje, conhecidas como <i>bullying</i>meninos mais velhos roubavam o lanche dos menores. ...não conseguia me adaptar aos alunos. ...alunos indisciplinados. ...certas hostilidades típicas de crianças, como apelidos, etc.
Relações com os professores	5	21,7	...professoras eram bravas... ...as preferências claras de uma professora em relação a certos alunos. ...somente quando não entendia as explicações do professor e tinha receio de perguntar. ...quando o professor se prendia muito a um ponto, por um longo período, eu faltava, pois achava que era “enrolação”... Na maior parte da minha vivência escolar não gostava da escola porque para mim as aulas eram cansativas e chatas.
Características pessoais	5	21,7	...a saudade que sentia de casa. O que acredito que seja comum quando se é criança. ...dificuldade que tinha em me concentrar durante algumas aulas. ...ficar sentada sozinha, sempre, o ano todo (monotonia). ...medo de ficar longe de pai e mãe. Odiava educação física.

Análise dos quadros

A categoria mais mencionada como fatores de agrado, “Gosto pelo estudo”, diz respeito às características pessoais. Como foi dito, Vygotsky (1994 [1934]) afirma que, numa experiência emocional, há sempre uma unidade indivisível de características pessoais e situacionais que estão representadas na experiência emocional. Por isso, é importante frisar que tal gosto pelo estudo só foi possível porque os sujeitos tiveram a oportunidade de participar do processo de ensino formal de uma escola. Tal experiência fomentou o interesse e a motivação constante pelos estudos ao longo da vida. Daí podermos inferir o quanto é importante oportunizar o acesso à escola a todas as crianças. Além disso, cabe mencionar aqui que a palavra *escola*, em seu significado compartilhado culturalmente, já vem carregada de valores positivos. A leitura e a escrita em uma sociedade letrada são conhecimentos muito valorizados, e a escola é a instituição responsável por isso. Assim, o “gosto pela escola” tende a ser cultivado pelas famílias que têm como ideal a educação formal da criança.

Já nos fatores de desagrado, vemos que as características pessoais dizem respeito, em muitos casos, ao medo da separação entre as crianças e a família. Provavelmente,

esse sentimento inicial tenha sido superado à medida que os sujeitos foram vencendo os sentimentos de insegurança relacionados aos seus medos, anseios e inquietações. Por isso, inferimos que, no decorrer das ações e decisões da escola, o medo provocado pelo distanciamento dos pais foi desaparecendo, e eles passaram a envolver-se nas atividades escolares.

A segunda categoria refere-se ao “Ambiente acolhedor/prazeroso”. Os motivos de agrado mencionados são provenientes do julgamento que tais sujeitos fizeram da sua vivência nesse ambiente, onde eles obtinham em seu proveito a satisfação, a valorização pessoal, o respeito, o divertimento a que tinham acesso, o prazer de estar na escola e de participar de tudo. A experiência emocional (*perezhivanie*) que o ambiente lhes causou deixou-lhes marcas indeléveis na memória, agregando sentidos positivos ao significado da palavra *escola*.

De igual importância, temos a categoria “Relações entre alunos”, a qual denota a valorização das relações interpessoais. É interessante observar que tal categoria também aparece quando se trata dos fatores de desagradado, sendo neste caso a categoria mais mencionada. Aqui poderíamos aludir à importância do acolhimento entre os pares versus os comportamentos agressivos e discriminatórios, denominados hoje de *bullying*. E isso parece guardar relação com o que considera Martins (2005, p. 108), ao afirmar que

[...] as condutas de *bullying* podem ser ou não uma manifestação de distúrbio do comportamento, podem ou não ser violentas, podem conduzir ou não à delinquência, porém são sempre uma manifestação de conduta agressiva entre pares, envolvendo algum tipo de domínio ou abuso de poder de um indivíduo, ou grupo de indivíduos, sobre alguém que se encontra indefeso.

Ainda a esse respeito, consideramos pertinente mencionar o que é explicitado por Justo (2010) ao entender a agressividade como uma pulsão destrutiva que não pode ser extirpada do ser humano. Daí o papel decisivo da educação ao direcionar tal pulsão ao plano simbólico e à consciência, para que a agressividade seja transformada em atitude consciente que estará a serviço do autodomínio. Segundo esse autor, “Para isso a educação possui muitos recursos e meios: basta apenas conter as atuações diretas, automáticas e cegas, e oferecer as alternativas indiretas intermediadas pelo signo, pelo pensamento e pela linguagem” (JUSTO, 2010, p. 53).

Nossas análises enfatizam a importância da convivência entre os alunos, já que ela se revela como um fator que pode tornar a escola ou prazerosa, ou hostil, dependendo das relações estabelecidas entre eles.

Nessa mesma direção, temos a categoria “Relações com os professores”. Vemos que tal categoria aparece uma só vez nas respostas dos sujeitos quando se trata de fatores de agrado, mas é mencionada 5 vezes quando se trata dos motivos de desagradado. À primeira vista, poderíamos supor que a relação com o professor não se configura como um fator significativo nas lembranças dos sujeitos da pesquisa quando lhes foi solicitado que expusessem os motivos de agrado. No entanto, cremos que, para esses sujeitos, o bom relacionamento entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem é uma condição considerada inerente para o êxito da escola. Daí não a terem mencionado quando o relacionamento com seus professores foi satisfatório.

Em contrapartida, quando o professor se mostrava “bravo”, “injusto em suas preferências”, ou quando ministrava “aulas cansativas e chatas”, tais experiências permaneceram nítidas nas lembranças dos sujeitos de pesquisa. Nesse sentido, o professor torna-se um fator significativo para impedir que o aluno goste de frequentar a escola.

Quanto à última categoria de agrado, “Fuga da rotina cotidiana doméstica”, vemos que a escola também pode ser entendida como uma quebra de rotina e como a promessa de novas experiências e de situações inéditas.

Considerações finais

Pela análise das respostas dos sujeitos de pesquisa, podemos notar que os diferentes sentidos que a palavra “escola” representaram para eles, contidos nos motivos de agrado ou de desagrado referentes à sua vivência escolar quando eram crianças, são permeados, em sua maioria, de componentes de natureza afetiva. E isso guarda relação com o que considera Vigotski (2001), uma vez que o sentido da palavra é pessoal, pois remete aos motivos e às vivências afetivas das pessoas. Há expressões nos exemplos das categorias que evidenciam uma atualização do modo como os sujeitos perceberam suas vivências iniciais de escolarização mediante o repertório de conhecimentos acumulados ao longo de sua vida, o que certamente confere tons diversos às suas lembranças. Tais sentidos vêm ao encontro do conceito de *perezhivanie* postulado por Vygotsky (1994 [1934]), em que se mesclam as características pessoais e os fatores ambientais.

Colhemos como resultado de nossas análises que as características pessoais são marcadas quando os sujeitos alegam o gosto pelo estudo. As singularidades marcantes dessa categoria (“Gosto pelo estudo”) evidenciam, de alguma forma, a valorização do estudo na vida das pessoas e a importância da escola para garantir os aprendizados curriculares. Lembramos que os sujeitos da pesquisa são, em geral, professores que permanecem investindo em sua formação continuada. Daí essa valoração por uma escola cujo propósito prioritário seja ajudar o aluno a adquirir os conhecimentos científicos culturalmente organizados.

No entanto, vemos também que a categoria “Relações entre alunos” foi significativa para garantir o gosto pela escola. Isso porque ela era um local que propiciava condições para fazer, rever e encontrar amigos, ou “estar junto com as demais crianças”. Por conseguinte, o prazer de estar no ambiente da escola era proveniente da convivência com os companheiros nas diferentes situações do cotidiano escolar. Quando, ao contrário, essa relação era conflituosa, vemos que seus efeitos perduram até o presente, deixando marcas negativas em suas memórias. Certamente os efeitos favoráveis ou desfavoráveis dessa convivência propiciaram incentivos ou entraves para a realização das tarefas em seu processo de escolarização.

É interessante observar que, na categoria “Relações com os professores”, foi filtrado o que lhes deixou marcas negativas nos seus primeiros anos de escola. Tais fatores de desaprovação recaem sobre o modo de agir inadequado do professor. Portanto, sobreleva-se a importância da qualidade da relação que os alunos mantêm com o professor. Tal resultado evidencia a necessidade de uma interação positiva para que os aspectos negativos das atitudes inadequadas não afetem o desempenho do aluno nas tarefas de aprendizagem.

Por fim, consideramos oportuno mencionar que nossas análises sinalizaram a complexidade do papel da escola para a formação do aluno, seja como aquele ambiente que prioriza experiências emocionais (*perezhivanie*), seja como instituição social que garante a aprendizagem de conhecimentos historicamente acumulados, seja como possibilidade de ascensão social. Portanto, reduzir a escola a um só propósito, como, por exemplo, fazia a escola tradicional ao priorizar apenas o acesso ao conhecimento, ou, ao contrário, como tem feito a escola pública atual ao priorizar nitidamente as relações de convivência, numa atitude assistencialista, disposta apenas a “cuidar” do aluno sem lhe oferecer um ensino de qualidade, não nos parece o melhor caminho para uma educação comprometida com as exigências do mundo contemporâneo. A par das lembranças positivas ou negativas, a escola continua sendo para os sujeitos da pesquisa uma fonte de experiências e aprendizagens importantíssimas, e talvez por isso tenham optado pelo magistério.

E, em última análise, podemos supor que, para um professor comprometido com sua missão, o *significado* da palavra *escola* (ainda que esta esteja mergulhada em problemas) é sempre matizado por um *sentido* que confere importância e nobreza a seu trabalho, motivando-o a prosseguir para oferecer aos outros as experiências que vivenciou um dia, pois sabe que foram estas que o ajudaram a formar a sua consciência.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Escola. In: *Novo Dicionário Aurélio eletrônico versão 6.0*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

JUSTO, José Sterza. Escola no epicentro da crise social. In: LA TAILLE, Yves de; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO, José Sterza. (Org.) *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 23-53.

MARTINS, Maria José D. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 18, n. 1, p. 93-115, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37418106.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 11 mar. 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 16. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 168 p.

_____. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell Publisher, 1994. p. 338-354. [1934. This was the fourth lecture published in Vygotsky, L. S. 1935: *Foundations of Paedology* (p. 58-78). Leningrad: Izdanie Instituta. The chapter heading is our invention. In reality, the chapters (or rather, lectures) were simply numbered] Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2011.