

Lembranças afetivas das primeiras experiências discentes

(Affective memories of first students experiences)

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 present a research with 23 individuals who attended a post-graduation course at university in São Paulo. The aim was to investigate how they appreciate their first students experiences related to their teachers. We assume a conception centered in an intrinsic relation between cognition and affectivity in human psychological functioning, considering language as a constitutive factor in relations from individual to the world. In order to reach our aim we formulated a question for these individuals: Did you like your teacher when you were child? Why? We analyzed the answers in Bardin conception. We verified that child perception gave a meaning to these experiences (perezhivanie) which were evident in the word “attention”, supporting a Vygotsky meaning and sense. Those individuals with negative experiences justified their answers using the word “fear”.

Keywords: teachers formation; cognition and affectivity; perezhivanie.

Resumo: Apresentamos uma pesquisa realizada com 23 sujeitos de um curso de pós-graduação em uma universidade paulista. O objetivo foi investigar como eles apreciam suas primeiras vivências discentes. Partimos da concepção centrada na intrínseca relação entre cognição e afetividade no funcionamento psíquico humano, considerando que a linguagem é um fator constitutivo nas relações do sujeito com o mundo. Para alcançarmos nosso objetivo, perguntamos aos sujeitos: Você gostava de sua professora quando era criança? Por quê? Analisamos as respostas segundo os dispositivos da análise de conteúdo bardiniana. Constatamos que o filtro infantil que deu sentido às experiências (perezhivanie) foi evidenciado pela palavra “atenção”, comportando aí o significado e o sentido vygotskyano da palavra. Os que tiveram experiências negativas justificaram-nas com a palavra “medo”.

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

Introdução

Embora os contornos desta pesquisa sejam transdisciplinares, podemos afirmar que este trabalho se insere no âmbito da Linguística Aplicada porque partimos do pressuposto de que a linguagem é um fator constitutivo no desenvolvimento do ser humano e em suas relações com a realidade. Nossa intenção foi pesquisar as lembranças que a palavra “professor” suscitaria em nossos sujeitos de pesquisa, considerando aqui a concepção centrada na intrínseca relação entre os processos cognitivos e os processos afetivos no funcionamento psíquico humano. Daí nos pautamos sobretudo nas ideias de Vigotski (2001), que preconiza a estreita relação entre o pensamento e a linguagem, considerando que cada palavra é ao mesmo tempo um fenômeno do pensamento e da fala. E essa área de intersecção entre pensamento e linguagem consiste no significado da palavra. Este não só traduz a herança cultural que cada palavra denota, mas também abriga as impressões subjetivas formadas pela singular história de vida de cada indivíduo.

Para entendermos melhor essa dupla faceta do significado da palavra, abordaremos o conceito vygotskyano denominado *perezhivanie* (VIGOTSKI, 1934), utilizado pelo autor ao introduzir a afetividade na aprendizagem, o qual se refere à vivência experienciada emocionalmente pelo indivíduo em sua própria história, mediante sua forma de ser, os conhecimentos adquiridos em sua cultura, sua maturidade cognitiva, formando sínteses de compreensão que, por sua vez, são constantemente modificadas por outros conhecimentos e experiências.

Por fim, se considerarmos que, em geral, ao se lembrarem dos primeiros anos escolares, os sujeitos da pesquisa reportaram-se ao Ensino Fundamental, iniciado por volta dos sete anos, entendemos que é também relevante abordar o que Vigotski (1996) denomina como a “crise dos sete anos”, já que, nessa fase, a criança começa a incorporar o fator intelectual, o qual se insere entre a sua vivência e sua ação. É nessa idade que ela começa a dar um sentido às suas vivências e a julgar a si mesma como ser social.

Esses aspectos teóricos foram imprescindíveis para que pudéssemos realizar nossas análises, pois ambicionávamos verificar os matizes que a palavra “professor” ganhou a partir da memória de sujeitos que já haviam vivido toda uma trajetória escolar. Ou seja: ainda de acordo com Vigotski (1934), as lembranças e as impressões colhidas por um indivíduo quando criança também amadurecem e modificam-se de acordo com suas vivências, seu grau de desenvolvimento e suas aprendizagens. Trata-se de considerar a memória de um fato à luz da trajetória de vida do sujeito. Daí poder haver contradições entre uma determinada vivência que, na ocasião, pode não ter sido prazerosa, mas que atualmente é percebida de uma forma positiva. Os versos de Fernando Pessoa (1974, p. 27) ilustram essa possibilidade; “E eu era feliz! Não sei: Fui-o outrora agora”.

O que percebemos nesses versos é que a impressão atual do acontecimento antigo ganhou uma interpretação nova que se sobrepôs à colhida no passado. Essa nova impressão, fruto da soma de várias outras vivências, de reflexões, de conhecimentos acumulados, é que nos interessa discernir em nossas análises.

A seguir, exporemos brevemente alguns conceitos que orientaram nossa pesquisa.

O significado e o sentido da palavra

As relações entre pensamento e linguagem foram temas constantes na obra de Vigotski e são frequentemente abordados por pesquisadores que partem de pressupostos sociointeracionistas. Em geral, destaca-se a ideia de que a capacidade de unir a linguagem ao pensamento (a linguagem verbal) permite ao homem organizar a realidade. No entanto, cabe observar também que seus estudos apresentam a perspectiva monista, que considera intelecto e afetividade como fatores indissociáveis:

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 intelecto e 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)

Vigotski (2001) afirma que é no significado da palavra que pensamento e linguagem se unem, sendo concomitantemente um ato de fala e um ato de pensamento, e é também no significado da palavra que os aspectos afetivos e os cognitivos se encontram. De fato, o autor distingue dois componentes que integram o significado da palavra: o “significado” propriamente dito e o “sentido”. O primeiro diz respeito ao sistema de relações objetivas que se forma no processo cultural de desenvolvimento da palavra, e este último refere-se ao significado que a palavra assume para cada pessoa, segundo suas características singulares, suas experiências e sua visão de mundo.

Como exemplo, podemos citar a palavra “carro”, cujo significado culturalmente estabelecido refere-se a “veículo para transporte”. No entanto, para cada um em particular, a palavra carro assume um sentido diverso, segundo as experiências do indivíduo, seu nível de desenvolvimento, suas aprendizagens, suas características idiossincráticas. Para alguns, carro significa perigo, para outros poder e status, para outros liberdade e aventura, enfim, o sentido da palavra carro será sempre único, pois é impossível que o filtro das impressões e vivências seja o mesmo para duas ou mais pessoas.

É, portanto, o sentido que está relacionado às experiências afetivas de cada sujeito. Segundo Oliveira (1992, p. 82), “No próprio significado da palavra, tão central para Vigotski, encontra-se uma concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano”.

Assim considerando, podemos dizer que o termo “professor” é identificado pelo sujeito de pesquisa segundo o significado e sentido que a palavra assume em suas representações. Trata-se também do professor que suas lembranças resgatam, e que agora é percebido não com o olhar infantil de então, mas com os conhecimentos e experiências acumuladas ao longo de sua vida, o que certamente imprime tons diversos às suas lembranças.

Esse resgate das experiências infantis filtrado pelo prisma do sujeito de pesquisa nos remete ao conceito de *perezhivanie*, utilizado por Vigotski (1934) ao introduzir a afetividade na aprendizagem.

O conceito de *perezhivanie*: a afetividade na aprendizagem

Para Vigotski (1934), o desenvolvimento de uma criança relaciona-se intimamente à maneira como ela vivencia as situações no ambiente. Em outros termos, trata-se da forma como ela se torna consciente dos eventos ocorridos, como os interpreta e como se relaciona emocionalmente com tais acontecimentos. Para o autor, só é possível entender o papel do ambiente no desenvolvimento infantil quando atentamos para a relação da criança com seu meio, pois cada uma interage com seu ambiente de forma singular. São, portanto, suas experiências emocionais em relação a qualquer situação ou aspecto de seu ambiente que determinam a influência do meio no desenvolvimento psicológico da criança e no desenvolvimento de sua personalidade consciente. O autor chama de *perezhivanie* essas vivências emocionais em relação ao ambiente, filtradas pelas características singulares de cada um e de acordo com a fase de desenvolvimento e conhecimentos adquiridos:

Perezhivanie é uma palavra russa, normalmente traduzida como “experiência vivenciada”, e utilizada em conexão com a “situação social do desenvolvimento”, e tem múltiplas tonalidades de significado. Ela indica a situação de uma pessoa com especial ênfase sobre a significação subjetiva, especialmente sobre o impacto emocional e visceral da situação sobre a pessoa, a lembrança que determinada situação evoca. (NOTES ON PEREZHIVANIE, 2010, p. 1, tradução nossa)

Essas considerações indicam que a questão relevante não é o acontecimento em si, mas como ele é refratado pelo prisma da experiência emocional do indivíduo. Assim, *perezhivanie* é a vivência emocionalmente experiencial de cada indivíduo em sua própria história de vida. Por isso, um mesmo evento pode ser vivido e experienciado de formas diversas, dependendo daquele que o vivencia, da fase de desenvolvimento em que se encontra, do conhecimento de que dispõe, bem como das suas experiências anteriores. Isso assinala que cada indivíduo significa emocionalmente suas experiências mediante fatores culturais e idiossincráticos, formando verdadeiras sínteses de compreensão que são frequentemente modificadas por novos conhecimentos e experiências.

Isso explica por que, quando nos lembramos de algum acontecimento passado, podemos interpretá-lo no presente de forma diferente, pois dispomos de outros conhecimentos e experiências que orientam nossa percepção. Trata-se de um processo extremamente complexo e dinâmico, uma vez que vários fatores convergem para a interpretação da experiência que trouxemos à memória. É esse resultado emocional, decorrente desse filtro único e pessoal, que Vygotsky (1934) denomina de *perezhivanie*. Apesar de a experiência emocional relacionar-se sempre a algo fora do indivíduo, o modo como o sujeito experiencia determinado evento é o que é representado, havendo sempre a unidade das características pessoais e das situacionais que estão representadas na experiência emocional.

A lembrança da professora assume matizes singulares para cada um, e são principalmente as características das relações afetivas que imprimem as boas ou más impressões trazidas pela memória. De fato, em uma sala de aula, há sempre o encontro entre educador e educando, que é sempre único e inédito. Cada aluno percebe a presença do professor e a interpreta de maneira singular. Para a criança cuja faixa etária está em torno dos sete anos, essa percepção condiciona-se também a características desta fase de desenvolvimento, daí a importância de observarmos o que Vygotski (1996) denomina de “A crise dos sete anos”.

A crise dos sete anos

Segundo Vygotski (1996), a criança de sete anos encontra-se em uma fase do desenvolvimento marcada por uma crise e, por isso, torna-se mais difícil educá-la. Uma das características dessa crise é o fato de a criança de sete anos perder a espontaneidade infantil. Anteriormente, ela não era capaz de diferenciar a vida interior da vida exterior. Assim, seu comportamento se mostrava ingênuo e espontâneo. Ao entrar no período dessa crise, o comportamento da criança transforma-se de forma visível, pois há mudanças estruturais profundas em seu desenvolvimento.

Ainda segundo o autor, a criança passa a ter uma conduta cômica, burlesca, que já não mais encanta as pessoas como ocorria quando nas fases anteriores, ou seja, ela perde a “graça”, que é inerente às crianças pequenas. Isso ocorre porque começa a haver a diferenciação entre o que é externo e o que é interno. E disso decorre a perda da espontaneidade,

pois ser espontâneo significa expressar exteriormente o que é sentido interiormente. Em outras palavras, a criança de sete anos começa a incorporar o fator intelectual, o qual se insere entre a sua vivência e sua ação. Trata-se de dar um sentido à vivência, e é também nessa idade que ela começa a julgar a si mesma como ser social e a desenvolver seu amor próprio. Essas características acarretam dificuldades educativas, pois surgem conflitos, vivências opostas e contradições dentro da alma infantil.

Além disso, tanto a personalidade quanto o meio são fatores no desenvolvimento da criança. A criança é sempre um ser único, que vivencia o meio segundo o filtro de suas características e sua personalidade, e o desenvolvimento da sua consciência resulta da atividade da criança com o meio, não como ser pacífico, mas como ser atuante, que significa ou ressignifica as vivências.

Para responder ao questionário da pesquisa, os sujeitos tiveram que resgatar a memória de suas primeiras experiências discentes no ensino fundamental. A maioria tinha então sete anos de idade. Vimos que, nessa fase do desenvolvimento, começa a ser significativo o julgamento das próprias ações, tendo como referência a aceitação dos demais. É o aspecto social que começa a ganhar relevância. Nessa fase, ser acolhido pelo grupo e valorizado pelo professor são questões que assumem relevância, embora muitas vezes as ações da criança sejam contraditórias e demonstrem sentimentos conflitantes. A consciência de si mesma em contraposição aos demais torna-se mais nítida, por isso a criança se mostra mais vulnerável às opiniões alheias.

Certamente, ao perguntarmos a nossos sujeitos de pesquisa se gostavam do professor, nosso objetivo era entender quais as justificativas subjacentes à afirmação ou à negação da pergunta. Tratava-se de obter a reflexão do sujeito ao se lembrar das características docentes que o faziam gostar, ou não, de seu professor. A seguir, exporemos tais análises.

A pesquisa: procedimentos

Para efetuarmos a análise das respostas de nossos sujeitos de estudo, adotamos como procedimento metodológico as técnicas de análise de conteúdo apresentadas por Bardin (2010, p. 44), as quais podem ser nomeadas, de modo geral, como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, sendo que em tais técnicas visa-se a encontrar, por meio 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”. Nesse sentido, parece-nos pertinente ressaltar ainda que o fator comum dessas técnicas, desde a codificação do texto até a obtenção de uma proposição implícita no sentido literal, é, segundo a autora, “uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” (p. 11).

Desse modo, tomando a mensagem como objeto de estudo e de conhecimento, essa metodologia, ao propiciar descrições sistemáticas qualitativas e/ou quantitativas, auxilia a reinterpretar os conteúdos dos seus enunciados e a alcançar uma compreensão profunda de seus significados num nível que ultrapassa o de uma leitura comum. (MORAES, 1999) E isso deve ocorrer, tendo em vista que o intuito desses processos de análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos referentes às condições de produção dessas mensagens, que se realiza com base nos indicadores quantitativos e/ou qualitativos levantados. Por conseguinte, as ações praticadas por intermédio de técnicas complementares levam a efeito

a explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens, com o propósito determinado de alcançar deduções lógicas e justificadas concernentes à origem dessas mensagens analisadas, ou seja, relacionadas ao emitente e ao contexto da mensagem etc. (BARDIN, 2010).

A finalidade é, portanto, a análise do sentido latente, do não aparente, do não dito, implícito no sentido literal expresso de qualquer mensagem. Para que isso venha a ocorrer, é necessário compreender o que está sendo estudado e captar os sentidos implícitos, ou, ainda, atingir “através de significantes, ou de significados (manipulados), outros *significados* de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.” (BARDIN, 2010, p. 43), que podem desabrochar nas interpretações resultantes consideradas mais profundas, definitivas ou mais plausíveis. Nessa mesma direção, segundo a autora, a leitura feita pelo analista é também e principalmente “o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” e, para tanto, é preciso “*desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira” (p. 43). Nesse sentido, a análise de conteúdo relaciona as estruturas semânticas com as estruturas psicológicas dos enunciados e procura captar, mediante processos inferenciais, as variáveis de ordem psicológica, sociológica, cultural, etc., envolvidas no contexto em que um enunciado é produzido.

Como sujeitos de pesquisa, escolhemos 23 professores do ensino fundamental e médio, que frequentavam um curso de especialização em língua portuguesa em uma cidade do interior paulista. Essa pesquisa teve por objetivo investigar como tais sujeitos apreciam suas primeiras experiências discentes no que se refere ao apreço dispensado aos seus primeiros professores. Para obtermos tais informações, solicitamos que os participantes da pesquisa respondessem por escrito às seguintes questões: Você gostava de sua professora quando era criança? Por quê?

A leitura cuidadosa do material de análise, segundo as técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2010), com anotações dos indicadores qualitativos e quantitativos coletados, permitiu que alcançássemos a interpretação dos dados, bem como possibilitou a efetivação de inferências pelo cruzamento das respostas. Para isso, procuramos obter o sentido implícito construído pelos sujeitos de pesquisa, o que nos proporcionou condições para averiguar tanto diferenças de significação entre eles, como também nuances nos pontos comuns.

Assim, verificamos as respostas dadas à primeira questão da pesquisa, cotejando-as com respostas referentes à segunda questão, nas quais esses sujeitos justificavam as suas apreciações de agrado, ou não, em relação aos professores. Com tal procedimento, elegemos os temas recorrentes e as respectivas frequências nas respostas, acompanhadas dos percentuais que tais frequências representam. E isso nos permitiu estabelecer determinadas categorias de análise, uma vez que interpretamos as apreciações de agrado, ou não, como uma expressão dos sentimentos e qualidades envolvidos nessa relação significativa. Cada sujeito de pesquisa poderia ser incluído em mais de uma categoria; sendo assim, tanto a frequência quanto o percentual são relativos às menções das categorias feitas pelo sujeitos, e não relativos ao número de sujeitos propriamente dito.

Para visualizarmos os resultados decorrentes dos procedimentos adotados em relação às respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa, foi organizado um quadro que apresenta 5 colunas. Na primeira, estão as respostas dadas à primeira questão (Você gostava de sua professora quando era criança?). Na segunda coluna, constam as categorias de análise representadas pelos sentimentos e qualidades, depreendidos do conteúdo das respostas.

Na terceira coluna, apresentamos a frequência (F) com que cada categoria foi citada pelos sujeitos da pesquisa e, na quarta coluna, o percentual (P) correspondente. Por fim, na quinta coluna, foram transcritas as respostas dadas à segunda questão (Por quê?), que exemplificam as categorias de análise. Dessa forma, temos o seguinte quadro:

Quadro 1: Dados referentes às respostas dos sujeitos de pesquisa

Você gostava de sua professora quando era criança?	Categorias de análise	F	P	Por quê?
Não	Medo/ Animosidade/ Aversão persistente	1	4,3%	... detestava. Muito brava, eu tinha medo dela. Ela gritava com os alunos e não nos deixava ir ao banheiro fora da hora do recreio. Ou seja, ou fazia na calça ou não fazia.
	Experiências negativas	1	4,3%	Não tive boas experiências com meus professores na época do primário, mas em compensação no ensino fundamental II e médio tive a oportunidade de conhecer ótimos professores.
Sim/ Não	Bom aprendizado/ Severo/ Rígido/ Medo	1	4,3%	Sim e não. Gostei de como aprendi as coisas; e fiquei deslumbrada quando comecei a formar palavras. Não gostava da seriedade dele, eu tinha medo dele.
Sim	Atenção	9	39,1%	... ela era carinhosa, atenciosa e nos tratava como uma “tia”. ... a professora era séria, porém muito atenciosa. ... porque apesar da superlotação da sala, ela nos dava atenção. ... pois geralmente eu recebia atenção especial dela. Ela era atenciosa. ... porque ela era atenciosa e paciente. Mais que gostar, eu a admirava. Ainda me lembro com detalhes do rosto dela (já falecida). Ela conseguia tratar todos os alunos da mesma maneira, com o mesmo carinho e atenção. ... especialmente nas férias, ela era simpática e eu sentia falta da atenção dela. Em geral, analisando hoje, eram boas profissionais, atenciosas, carinhosas, embora os métodos daquela época fossem bem diferentes dos de hoje, mais baseados em regras e hierarquias e menos em compreensão.

Sim	Carinho	5	21,7%	Lembro muito de uma professora com a qual tenho contato ainda hoje. Ela era calma e carinhosa. A professora da 1ª. série foi muito importante porque foi a primeira, mas a professora que marcou minha infância foi a da 2ª. série. Era ao mesmo tempo brava e carinhosa. Lembro-me que com ela é que comecei a gostar verdadeiramente de ler histórias.
Sim	Bom relacionamento	4	17,3%	... pois tive professoras muito legais, que além de ensinar, tratavam os alunos de maneira afável. Sempre tive bons professores, por isso meu relacionamento com eles sempre foi bom. Em geral eu gostava das minhas professoras. Eu era boa aluna no ensino fundamental I. As professoras sempre foram legais comigo, pois eu não fazia bagunça. ... pelo modo de ensinar e a maneira como tratava a mim e meus amigos.
Sim	Outros	5	21,7%	... ela tinha traços delicados. Parecia uma princesa, o que me fazia não ter medo dela. Dessa maneira aprender era fácil. Ela era delicada. Sempre gostei muito de meus professores e assim acabei me tornando um. Também sempre os admirei muito. Eu gostava de todas as professoras que me deram aulas e ao chegar em casa as imitava em meu pequeno quadro pendurado na varanda tendo minha mãe como aluna assídua. O único problema que tive com professora foi no pré devido a exclusão que ela fazia em relação a alguns alunos, inclusive eu. Ela era bem criativa, a gente brincava mais do que fazia tarefa. Eu gostava muito da minha professora, principalmente porque eu sentia que ela gostava do que fazia e, portanto, desenvolvia um excelente trabalho.

Análise do quadro

Como se pode observar no quadro acima, dos 23 sujeitos de pesquisa, 2 deles disseram não terem gostado das professoras quando eram crianças. Um deles, incluído na categoria “medo/ animosidade/ aversão persistente”, evidencia a sua falta de afeição pela professora, ao revelar, em sua justificativa, que abominava o seu comportamento como docente, visto que sentia medo por ela ser brava e gritar com os alunos. Vemos que o julgamento revela sua visão atual do que lhe causou medo outrora. De fato, ao relatar um dos episódios, no qual não podia ir ao banheiro fora do horário do recreio, mesmo havendo necessidade, o sujeito deixa transparecer que se tratava de uma regra de comportamento arbitrária, a qual hoje é vista por ele como algo injusto e desumano. A experiência emocional (*perezhivanie*) permanece nítida, embora no presente seja aquilatada de forma diferente.

O outro sujeito de pesquisa, incluído na categoria “experiências negativas”, ao justificar a sua resposta, revela que não vivenciou boas experiências com os professores da fase inicial de escolarização (ensino primário), mas que, em contrapartida, nas séries subsequentes do ensino fundamental II (de 5^a. a 8^a. série) e do ensino médio, teve a chance de conhecer excelentes professores. Embora não explique a razão, ao generalizar, de forma vaga, que não teve “boas experiências” com seus professores do ensino primário, torna-se claro que seu filtro emocional registrou vivências doloridas na época, as quais permanecem indelévels. No entanto, tais experiências não foram capazes de impedir que ele valorizasse os outros professores.

Na continuidade, verificamos, dentre os demais sujeitos de pesquisa, que um deles, incluído na categoria “bom aprendizado/ severo/ rígido/ medo”, disse sim e não concomitantemente, ao responder a primeira questão proposta. A justificativa de sua resposta, sim e não, recai sobre um mesmo professor, ao evidenciar os pontos considerados por ele como positivos e negativos. Assim, gostou do modo como aprendeu “as coisas” e ficou “deslumbrada”, quando conseguiu formar palavras, porém não gostava da seriedade do professor e “tinha medo dele”. Inferimos que o sujeito de pesquisa conseguiu mobilizar a sua capacidade construtiva, apesar de suas experiências emocionais negativas, representadas pela palavra “medo” diante do professor. Podemos, porém, supor que ele reagiu de forma favorável aos efeitos desse ambiente de ensino, em que coexistiam pontos negativos e positivos, o que resultou em ganhos em favor de sua aprendizagem, pois ele gostava do modo como aprendia “as coisas”, provavelmente, com sentido e significado para ele.

Vimos que os restantes, 20 sujeitos desta pesquisa, responderam terem gostado de suas professoras, evidenciando em suas justificativas, de modo geral, qualidades, sentimentos e estima. Tais sujeitos filtraram tais vivências como agradáveis e significativas.

Entre estes 20 sujeitos, 9 deles revelam em suas justificativas que os seus professores eram “atenciosos”. Tal consideração pode ser interpretada como uma das qualidades de quem presta atenção ou dispensa atenção ao aluno pelo atendimento às suas solicitações e necessidades ou de quem está atento ao que ocorre, para adotar decisões e ações eficazes. Desse modo, pelos exemplos dos sujeitos incluídos na categoria “atenção”, nota-se que, para dois deles, a atenção que é dispensada pela docente é enfatizada, respectivamente, porque isso ocorria apesar do número elevado de alunos na sala de aula e porque geralmente recebia uma atenção considerada especial. É interessante observar que, para outro deles, as qualidades “séria” e “atenciosa” aparecem em oposição, ou seja, “era séria”, contudo a professora dispensava muita atenção. Ora, receber atenção significa ser observado e

considerado por outra pessoa em suas características particulares. Em outras palavras, significa deixar de ser apenas mais um dos alunos da classe, indiferenciado dos demais, passando a ser um ser único e singular ao ser observado pelo professor. Essa qualidade tornou-se essencial na memória dos sujeitos de pesquisa. Vimos que a criança de sete anos começa a diferenciar o interior do exterior, tendo início a construção de seu amor próprio quando julga a si mesma ao se relacionar com os demais. Assim, para esses sujeitos, o fato de poder ser discriminado em suas singularidades pelo professor foi uma experiência importantíssima, que garantiu seu bem estar e sua aprendizagem.

Observamos ainda que 5 desses sujeitos acrescentam ao quesito “atenciosa” outras qualidades. Assim, 2 deles mencionam, respectivamente, as qualidades “paciente” e “simpática”, as quais podem ser entendidas como paciente/ calma, ou seja, aquela professora que transmite segurança tanto na relação pedagógica, como nas relações interpessoais, e como simpática, aquela professora que é agradável ao aluno. E, nesse caso, é interessante observar que um deles justifica ter gostado da sua professora porque “ela era simpática” e sentia falta de sua atenção, “especialmente nas férias”. É provável também que, para ele, a professora fosse simpática pela atenção que lhe dispensava, ao entender, na época, seus interesses e necessidades.

Quanto aos outros 3 sujeitos de estudo, dos 5 anteriormente mencionados, por acrescentarem a qualidade carinhosa, também podem ser incluídos na categoria “carinho”. Assim sendo, para um deles, a professora tratava os alunos como uma “tia”, ou seja, com proximidade familiar, devotando-lhe atenção e ternura.

Para outro sujeito, ao mencionar o seu sentimento de admiração pela docente (já falecida) e ao lembrar-se, com detalhes, da sua fisionomia, justifica tal respeito pelo fato de ela ter conseguido dispensar a todos os alunos igual carinho e atenção. Novamente, vemos a necessidade de o aluno sentir-se observado e respeitado em sua singularidade.

Um dos sujeitos alegou que as professoras “eram boas profissionais”, embora ponderasse a respeito dos métodos que eram empregados na época. Vemos novamente que a memória daquela vivência infantil é acrescida de reflexões provenientes de seus conhecimentos e experiências ao longo de seu desenvolvimento. De fato, nenhuma criança diria que gosta de sua professora porque ela é “boa profissional”, pois são outros os atributos que interessam à alma infantil.

Nas respostas dos 5 sujeitos de estudo, incluídos na categoria “carinho”, estão evidenciadas em suas justificativas a atribuição de qualidades que caracterizam os seus professores quando eram crianças. Nesse sentido, entre estes sujeitos, um deles atribui à professora de quem ele gostava e com a qual ainda mantém contato as qualidades “calma e carinhosa”. Entendemos que esse sujeito, ao mencionar que ele ainda mantém contato com essa professora, evidencia uma espécie de confirmação da continuidade do seu sentimento de afeto pela docente.

Para um outro sujeito, a importância atribuída à professora da 1ª. série se deu por ter sido a primeira. Porém, ele destaca, com estima, a da 2ª. série como aquela que marcou a sua infância por ter lhe despertado o gosto pela leitura de histórias. O fato de mencionar que essa professora era ao mesmo tempo brava e carinhosa, pode significar que, para ele, tais características são reconhecidas como qualidades valorizadas que coexistem. Por conseguinte, inferimos que essa professora marcou de forma positiva a sua infância. Assim,

começar “a gostar verdadeiramente de ler histórias” pode ser entendido, segundo Morais (1986, p. 11), como uma das “marcas boas que o ensinar pode inscrever numa vida que desponta [...]”. Além disso, retomando o conceito de *perezhivanie*, podemos dizer que as próprias histórias já proporcionam vivências na mente infantil, favorecendo, inclusive, a formação de valores.

Em seguida, outros 4 sujeitos de estudo, entre os 20 acima mencionados, que afirmaram gostar de sua professora, evidenciaram, pelas justificativas apresentadas, o “bom relacionamento” decorrente dos meios e modos do professor ao orientar e desenvolver o ensino. Em outros termos, tais sujeitos atêm-se, em seus relatos, à dimensão relacional da vida na sala de aula. Diante disso, podemos observar, pela ordem das respostas dos sujeitos incluídos nessa categoria, que, para o primeiro deles, ao justificar o sentimento de afeto pelos professores, revela que eles ensinavam e dispensavam um tratamento agradável aos alunos. O segundo vincula o bom relacionamento ao fato de eles serem bons professores. Podemos inferir, diante do exposto, que o sujeito acredita que bons professores incluem, entre as suas competências, a influência das relações interpessoais para favorecer o aprendizado dos alunos. Para o terceiro deles, ao justificar o sentido atribuído ao seu sentimento de afeto pelos professores, evidencia o bom tratamento recebido por eles, embora também afirme que “era boa aluna” e de bom comportamento. Por fim, para o quarto deles, o seu sentimento de afeição refere-se à forma de ensinar e à maneira como ele e seus colegas eram tratados pelo docente.

Por considerarmos que as respostas dadas por 5 sujeitos de estudo foram incoerentes à pergunta de pesquisa, incluímos as justificativas apresentadas por estes na categoria “outros”. No entanto, embora não guardem relação direta com a questão proposta pela pesquisa, é interessante observar que um deles compara a professora com a figura idealizada de uma princesa, a qual não o atemorizava. Assim, aprender era considerado um processo fácil.

Cabe observar ainda que um dos sujeitos lembrou-se da exclusão que a atitude da professora fazia em relação a ele, juntamente com alguns alunos. Disso, podemos inferir que ele se sentiu rejeitado, por não contar com um tratamento igual ao que era dispensado aos outros colegas. Esse sentimento mostra-se nítido nas memórias de suas primeiras experiências discentes.

Considerações finais

O significado da palavra *professor* é compartilhado pelos falantes da língua portuguesa, mas os seus sentidos podem ser diversos, dependendo das experiências de cada um de nós com nossos professores. São essas vivências emocionais, apreendidas e interpretadas pelo filtro infantil, que Vygotsky (1934) denomina de *perezhivanie*. Assim, a palavra professor pode despertar memórias emotivas prazerosas, ou lembranças desagradáveis, as quais ficam impressas em seu sentido, tingindo-o de tons singulares.

De fato, o filtro que utilizamos para identificar nossas impressões dos primeiros professores constitui-se de múltiplos fatores, os quais se transformam continuamente, pois cada nova aprendizagem, cada nova experiência, somadas às nossas idiosincrasias, imprimem interpretações diversas. Assim, o olhar que, no presente, dispensamos às nossas

experiências pregressas pode dar-lhes novos sentidos e novas interpretações, uma vez que não somos mais os mesmos.

Em nossa investigação, constatamos que o quesito “atenção” foi o mais citado, porque os sujeitos de pesquisa consideraram que seus professores se mostravam atentos aos problemas que ocorriam no cotidiano da sala de aula e no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem. Mais do que isso, ao ser atencioso, o professor singularizava a pessoa do aluno, valorizando sua personalidade e favorecendo sua autoestima. Vimos que a construção da imagem social inicia-se por volta dos 7 anos (VYGOTSKI, 1996); assim, ser alguém notado pelo professor é muito importante para a criança. Dificilmente esquecemos os elogios ou as censuras que um professor dirigiu a nós, assim como não esquecemos aqueles docentes que compreendiam nossas dúvidas e as dirimiam com respeito. Talvez por isso, a atitude atenciosa do professor tornou as ocorrências em sala de aula em experiências emocionais positivas, as quais ainda hoje são valorizadas pelos sujeitos. Em última análise, o filtro infantil que deu sentido e possibilitou a articulação com as demais experiências de cada um dos sujeitos de pesquisa (*perezhivanie*) foi evidenciado pela palavra “atenção”, comportando aí o significado e o sentido vygotskyano da palavra.

Por fim, é interessante observar que, para os sujeitos da pesquisa, os sentidos da palavra professor estão muito mais ligados às características de personalidade do professor em seu relacionamento com a criança do que a metodologias e estratégias aplicadas em sala de aula. Sentimentos negativos, como medo, ou positivos, como ternura, podem agregar-se à palavra professor, configurando-a concomitantemente como significado compartilhado e sentido único e pessoal que cada um guarda consigo. Por isso, o aspecto afetivo não pode ser esquecido, já que, como bem afirma Vigotski (2004, p. 144), “... são precisamente as reações emocionais que devem constituir as bases do processo educativo”. E, como vimos, são elas que permanecem na memória e configuram os sentidos das palavras.

REFERÊNCIAS

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

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

MORAIS, Regis de. *O que é ensinar*. São Paulo: EPU, 1986. 63 p.

NOTES ON PEREZHIVANIE. Disponível em: <<http://www.ethicalpolitics.org/seminars/perezhivanie.htm>>. Acesso em: 11 out. 2010.

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, 117 p. p. 75-84.

PESSOA, Fernando (1888-1935). Pobre velha música! In: *Fernando Pessoa: poesia, por, Adolfo Casais Monteiro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1974. 125 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 561 p.

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

_____. La crisis de los siete años. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor Dis., S. A., 1996. p. 377-386.

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