

Memórias da escola, desenvolvimento e aprendizagem: contribuições para pensar a formação do psicólogo educacional

Marisa Irene Siqueira Castanho

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a trabalhar com um aspecto psicológico da função cognitiva, o da memória das primeiras experiências de entrada na escola. Os sujeitos, alunos de um curso de Psicologia em São Paulo, narradores dessas experiências, resgataram as fontes vivas de informação sobre a escola, o que os implicou mais diretamente na ampliação de suas concepções sobre o ensinar e o aprender. Por meio da tarefa de recordar e de (re)significar os primeiros processos de aprendizagem, foi possível aos alunos reconhecerem as inter-relações entre o individual e o coletivo na construção da subjetividade, tendo por contexto a vida social. A contribuição do trabalho refere-se à ampliação, no caso dos futuros psicólogos, da visão e do alcance do conhecimento na Psicologia e do lugar que ela ocupa para atuar frente aos processos de aprendizagem entendidos não só em seus aspectos individuais (psicológicos), mas também coletivos (valores simbólicos historicamente situados).

PALAVRAS-CHAVE

Formação do psicólogo educacional

Desenvolvimento e aprendizagem

Memória e subjetividade

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
pela USP. Docente da Universidade São Marcos.
Rua Carlos Tiago Pereira, 520 - Bosque da Saúde 04150-080 São Paulo, SP
(11) 5077-4417 miscast@uol.com.br



Introdução

Este trabalho teve como preocupação a formação do psicólogo educacional, compreendida como uma etapa do desenvolvimento e da sua formação. A formação foi vista como educação, num sentido mais amplo, e como aprendizagem de modalidades específicas de ações orientadas dialeticamente pelas relações concretas vividas no espaço social e pelas experiências intrapsicológicas.

A partir das recordações dos sujeitos sobre sua entrada na escola, o objetivo foi propiciar, ao pesquisador, elementos que permitiram construir a memória coletiva dessa experiência; e, aos sujeitos, situarem-se como narradores de sua história. Considerando-se serem os sujeitos alunos do curso de Psicologia, o objetivo também foi o de contribuir para a formação orientada por uma ampliação da visão do fenômeno psicológico como constituído da integração dialética dos aspectos vistos comumente como excludentes ou opostos: objetivos e subjetivos, afetivos e cognitivos, individuais e coletivos.

Essa visão filia-se a uma concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano, segundo a qual o mundo real e imediato do homem não lhe é dado diretamente como mundo de objetos, mas é um mundo criado e transformado pela atividade de homens em interações sociais.

“No decurso do seu desenvolvimento ontogênico, o homem entra em relações particulares, específicas, com o mundo que o cerca, mundo feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores. Essa especificidade é, antes de tudo, determinada pela natureza desses objetos e fenômenos. Por outro lado, é determinada pelas condições em que se instauram as relações em questão.” (Leontiev, s/d, p.178)

Trata-se de compreender que as relações do homem com o mundo que o cerca são sempre mediatizadas pela relação com outros homens, conceito fundamental na obra de Vygotsky (1998a), que postula que todo processo psicológico aparece duas vezes: primeiro em uma relação interpessoal, como domínio compartilhado; depois, como domínio intrapessoal.

No que tange à relação entre o indivíduo e a cultura, torna-se necessário



pensar no constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados que os indivíduos realizam, tendo por base suas experiências vividas no plano microgenético.

“[...] a estreita associação entre sujeito psicológico e contexto cultural não implica determinismo. Ao contrário, cada indivíduo é absolutamente único e, por meio de seus processos psicológicos mais sofisticados (que envolvem consciência, vontade e intenção), constrói seus significados e recria sua própria cultura.” (Oliveira, 1992, p.105-106)

A escola, aqui, vista indiferentemente como de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, pública ou privada, do meio urbano, periférico ou rural, é entendida, em nossa realidade, como espaço legitimado de socialização da criança, responsável tanto pela sistematização do conhecimento, pelo aprendizado da leitura e da escrita, das técnicas aritméticas e processos matemáticos, quanto pela normatização da conduta e das regras de convivência.

Na concepção de Vygotsky (1991, p.12), não deveria haver separação entre a escola e a sociedade, uma vez que a aprendizagem está em função tanto da comunicação como do desenvolvimento; processos esses que se produzem num espaço denominado como área potencial de desenvolvimento, que nos permitem “determinar futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento e examinar, não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação”.

Nessa área potencial de desenvolvimento, indivíduos e grupos transitam e produzem significados, respeitando os limites culturais em relação aos objetos de seu entorno, mas também criando novos objetos para corresponder a significados desenvolvidos a partir desses limites; e produzem sentidos, entendidos como movimentos dos significados em função dos contextos pessoais e grupais pelos quais transita o indivíduo em sua existência (Ruso, s/d, p.9).

É esse o caminho de ida na construção do conhecimento, via as mediações sucessivas que levam o indivíduo a um ponto do seu desenvolvimento, estando implicada, aqui, a construção de sua subjetividade. Nesse trânsito, o homem constrói sistemas simbólicos como instrumentos de transformação da realidade objetiva, seja esta material ou ideal — a linguagem, o cálculo, o



desenho, a gestualidade, as ações produtivas — e, ao mesmo tempo, desenvolve uma segunda função, da incorporação de tais sistemas. Trata-se da função de auto-regulação, a ação de transformação sobre si mesmo, cujos resultados vão além da formação dos processos superiores, uma vez que é possível detectar, nesse movimento, duas direções possíveis: o domínio futuro dos sistemas simbólicos na organização material e ideal da realidade, e a reorganização da própria subjetividade. Para a “vivência pessoal, a primeira permanece como instrumento da subjetividade, e a segunda constitui-se como a própria subjetividade.” (Ruso, s/d, p.10)

Entendemos que trabalhar com as vivências das experiências de entrada na escola possibilitou fazer o caminho de volta da construção de sua subjetividade, em busca da localização, na memória, das apropriações individuais dos processos simbólicos presentes na cultura, por parte dos sujeitos em situação inicial de aprendizagem escolar.

Julgamos necessário acrescentar à noção de construção da subjetividade a perspectiva walloniana, que imprime caráter dinâmico e dialético da interação do sujeito com o meio e com os outros sujeitos, que tem sua base em uma visão de autonomia possível do sujeito, a qual oscila entre os limites colocados pela biologia e aqueles construídos pela história humana.

“A relação do sujeito com os outros sujeitos e, por conseguinte, com seu produto cultural, será sempre uma relação contraditória, por sua própria natureza impelida à explosão. A idéia de conflito autógeno, de permanente tensão intra e interpessoal, confere a essa concepção do sujeito um tom dinâmico que é profundamente libertador. Na oposição ao outro e a seus produtos, o sujeito simultaneamente se constrói e se liberta.” (Dantas, 1992, p.107)

O movimento de construção da pessoa e de sua subjetividade se dá pela alternância dos domínios afetivos e cognitivos ao longo do desenvolvimento do homem e de seu processo de adaptação à realidade ou de modificação da mesma. As emoções têm importante participação no desenvolvimento humano, acompanhando as outras funções da ação, do gesto, da expressividade, tanto quanto das representações que se organizam no plano



cognitivo e racional. Há um caráter contagioso e coletivo das emoções, de tal forma que elas funcionam como fontes ativadoras e operam entre a experiência direta e o conhecimento das coisas (Wallon, 1995, p.101).

É nesse sentido que entendemos que a razão de ser das emoções está na capacidade do homem de reagir às circunstâncias exteriores por meio de movimentos que lhe possibilitem resolver o conflito do impacto de sua colocação frente ao meio e aos outros, apostando num terceiro procedimento significativo de adaptação e ação. Sua manifestação emocional é a expressão de sua liberdade (ou não) individual.

Resta uma referência às questões relativas à memória e à linguagem, uma vez que a situação de vivência levou os sujeitos a se lembrarem dos acontecimentos passados e a se colocarem na posição de narradores daquelas experiências.

A memória desenha um quadro já vivido, ao qual o sujeito pode retornar quando elementos da situação externa ou interna forem ativados. Para Benjamin (*apud* Branco, 1997, p.26), é necessário criar uma quebra, uma interrupção no tempo linear da vivência, para que se possa descobrir, identificar o conhecimento advindo das experiências. A memória de um momento vivido pode cair em total esquecimento, uma vez que um momento vivido é finito; em contrapartida, “o acontecimento lembrado é sem limites, porque é uma chave para tudo que veio antes e depois.”

Utilizada como recurso metodológico, ao mesmo tempo individual e social, a memória tem, no recordar, papel fundamental de articulação entre a subjetividade individual e a intersubjetividade grupal e, na história oral, por meio da narrativa, uma forma de registro das experiências individuais, cujos procedimentos de análise possibilitaram transcender do plano individual para chegar a algumas convergências das significações e dos sentidos produzidos.

Método

A linha de pensamento adotada nesse trabalho coaduna com uma visão de que a pesquisa nas Ciências Humanas e nas Ciências Sociais é um traba-



Iho pelo qual os homens tentam estudar a si próprios, refletindo suas práticas e construindo significações da realidade vivida na intra e na intersubjetividade, no espaço e na concretude do intrincado tecido de relações sociais, institucionais e grupais.

Esse trabalho teve como suporte teórico o conceito de aprendizagem como dimensão do processo de educação que torna possível a humanização do homem e sua inscrição como sujeito na cultura, pelo desenvolvimento de modalidades de ação e de conhecimento mediados. A forma de apropriação individual dos códigos e sistemas simbólicos passa pelas ações de reciprocidade entre os processos intersubjetivos e intrasubjetivos que ocorrem no "espaço multidimensional" em que se constitui a zona de desenvolvimento próximo (Ruso, *op.cit.*, p.11). Somada à maneira particular que as emoções imprimem ao enfrentamento da realidade pelo homem, há que se considerar que a educação performa-se como tarefa complexa; e a aprendizagem, em particular a que se desenvolve na instituição escolar, passa pela viabilização ou pelos impedimentos de processos de desenvolvimento no e pelo sujeito.

Ao tomar como sujeitos de pesquisa os próprios alunos do curso de Psicologia — no momento em que eles se deparavam com a ampliação da visão dos problemas educacionais e escolares na disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, por meio de perspectivas de análise e de reflexão para além de uma influência positivista e de base funcionalista, comumente pesquisados pela Psicologia —, intentou-se que integrassem à reflexão aspectos de sua própria vivência trazidos à tona por meio de sensações, sentimentos, emoções, lembranças agradáveis e desagradáveis da recordação de seu primeiro dia de aula. A pesquisa correu uma trilha já percorrida por muitos outros pesquisadores, ao acessar e considerar as lembranças como objeto de estudo.¹

Num primeiro momento do trabalho, a atividade proposta para os alunos foi de que se lembrassem de suas primeiras experiências de ingresso na escola, por meio de seguinte consigna: *Procurem lembrar do tempo de infância, localizando aí nesse passado a primeira experiência de entrada na escola, o seu primeiro dia de aula.* Aos sujeitos foi solicitado que se detives-

1. Há trabalhos de pesquisadores e grupos de pesquisa que fazem uso da memória como recurso teórico e metodológico como, por exemplo, Eclea Bosí (1994), Maria Isaura Queiroz (1987), Regina Bochniak (1998).



sem nas imagens, sons, situações, pessoas, prestando atenção aos sentimentos, sensações e percepções decorrentes das cenas lembradas por meio dessa vivência. Depois, solicitou-se que registrassem as palavras que melhor traduzissem as lembranças obtidas, tanto quanto possível sem censura ou seleção prévia. Por último, solicitou-se que escrevessem um texto narrativo sobre essas lembranças, relatando as situações e identificando seu próprio processo de aprendizagem.

Num segundo momento, os alunos foram convidados a formar pequenos grupos para conversar a respeito das recordações ativadas e para produzir painéis com imagens e textos criados pelo grupo que sintetizassem as vivências, construindo significados coletivos a partir das vivências e significados individuais.

Para atingir os objetivos propostos, tanto os textos produzidos como os relatos transcritos foram lidos várias vezes na busca de elementos de ordem objetiva das situações lembradas e de ordem subjetiva, por meio das significações atribuídas pelos sujeitos. As vivências, tornando-se experiências comunicáveis entre os sujeitos participantes, possibilitaram rica fonte de significações e conhecimento.

Para Vygotsky (1998b), as relações entre pensamento e linguagem vão além da fragmentação e da associação entre seus elementos componentes. É possível encontrar uma unidade do pensamento verbal no significado das palavras entendida como “amálgama”.

“Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. [...] do ponto de vista da Psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito [...] e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento.” (Vygotsky, 1998b, p.150-151)

O pesquisador é como um intérprete, um usuário do signo, na acepção de Saporiti (1995, p.47) como o oleiro é usuário do barro. O lugar de intérprete dos signos é lugar de “passagem”, de “atualização” e “de auto-correção” do processo signico e, portanto, altamente relevante.

A análise considerou as palavras ou termos como foram escritos, compu-



tando-se o número de vezes em que apareceram nos registros feitos pelos sujeitos. Em seguida foram elaboradas sínteses de significados, buscando convergências para a criação de categorias. O critério para a inclusão das palavras ou termos em uma mesma categoria foi o sentido, possível de ser atribuído pelo referente e seu significado. Ao todo, foram 79 protocolos, de 68 sujeitos do sexo feminino, 7 do sexo masculino e 4 sem declaração. O período desse trabalho compreendeu o 1º semestre de 2000 ao 2º semestre de 2001, sendo a atividade realizada em quatro turmas.

Resultados e discussões

Na tentativa de buscar pistas para entender o significado da experiência vivida pelos sujeitos, o trabalho de pesquisa procurou estabelecer conexões em busca de referências sobre o quê a escola é e foi para esses sujeitos pesquisados; se dessas lembranças seria possível fazer interpretações sobre o significado do aprender e do ensinar; por último, se teria havido uma ampliação de conceitos suficiente para contribuir para o entendimento do futuro psicólogo de que há uma conexão interna entre a atividade de pensamento e a atividade imaginante no desenvolvimento da consciência, na penetração, cada vez mais profunda, da realidade objetiva e subjetiva.

Da leitura e interpretação dos signos (palavras e termos) e da organização dos sentidos interpretados, obtiveram-se as seguintes categorias apresentadas a seguir:

1. Medo e ansiedade

Nessa categoria incide o maior número de registros, ao todo 165 referências: ao medo (50), à ansiedade (26), ao choro (16), à insegurança (12), à sensação de estar só (9), à sensação de abandono (7), a um lugar desconhecido e estranho (7), sombrio, sinistro e feio (6), à preocupação (5), à angústia (5), à vontade de sumir dali (5), ao incômodo e desconforto (3), ao desespero (2), à presença de pessoas estranhas (2), ao espanto (2), ao mudismo (1), ao silêncio (1), à dúvida (1), à tensão (1), à ambigüidade (1), à separação (1), à prisão (1) e à liberdade vigiada (1).



2. A professora e a aprendizagem

Sob a égide da aprendizagem (16) e das referências à professora e professores (16), agruparam-se os registros que remetiam de forma mais direta às relações, atividades e resultados com os quais se ocupam professores e alunos no espaço da sala de aula: novidade, o novo (12), curiosidade (9), atenção (5), descobertas (4), dificuldades (4), crescimento (4), conhecimento (3), lição de casa, tarefas (3), repetência, recuperação (3), diferenças, o diferente (2), saber (2), estudar (2), troca de informações (2), preparação (2), cópia (1), discurso (1), possibilidades (1), ditado (1), matemática (1), ler (1), contar (1), escrever (1), aula (1), questionamento (1), desempenho (1), experiências (1), pesquisa (1), fichas (1), interesse (1), realização (1), capacidade (1) e a autoridade do professor (1), totalizando 107 referências.

3. Alegria e contentamentos

Com 100 registros, essa categoria aparece em terceiro lugar, com referências à alegria e contentamento (39), à felicidade (15), à euforia (7), à gratificação e satisfação (7), ao prazer (6), ao ambiente gostoso e familiar (5), à empolgação e entusiasmo (5), ao riso (4), ao gostar (4), às boas lembranças (3), à vida (2), à distração (1), à surpresa (1) e ao namoro (1).

4. Brincadeiras e diversão

Aqui, misturam-se referências a ações, espaços e atividades que dizem respeito ao lúdico, o qual parecia acompanhar o cotidiano da escola e que, por essa razão, foram separadas da categoria anterior, por poderem ser visualizadas muito mais como situações do que como sentimentos e sensações, como é o caso da categoria anterior. Foram 94 referências ao brincar, brincadeiras e diversões (26), ao pátio e *playground* (10), à aula de música (11), ao desenhar e pintar (9), ao contato com a natureza, plantas, bosque e jardim (5), ao recreio (5), ao correr (3), ao andar (3), ao barulho e gritarias (3), ao bagunçar (2), às festas (2), ao cantar e dançar (2), aos fantoches e histórias (2), às cores (2), à casa das bruxas (1), à Maria Chiquinha (1), à argila na areia (1), à amarelinha pintada no chão (1), à massinha (1), à bola (1), às rodas (1), aos jogos (1) e fantasias (1).



5. Frustração e perdas

Nessa categoria foram computadas 78 referências à frustração (13), à tristeza (6), à vergonha (6), à cobrança (5), aos castigos (5), à decepção (3), à perda (3), à rejeição (3), ao esquecimento (3), à impotência (2), à falta (2), à timidez (2), ao trauma (2), à rigidez (2), à tentativa e fracasso (2), ao sentimento de ser diferente (2), à dor (2), à humilhação (1), à limitação (1), ao desamparo (1), à inferioridade (1), à inveja (1), ao constrangimento (1), ao sentir-se ridícula (1), à incompreensão (1), à nostalgia (1), ao cansaço (1), ao distanciamento (1), ao rompimento (1), aos desencontros (1), à injustiça (1), e à obrigação (1).

6. Expectativas, desejos e anseios

Agruparam-se aqui as referências às expectativas e esperança (18), que se traduziram por busca de carinho (12), aconchego e acolhimento (11), amor (9), desejo e anseio (3), cuidado (3), sonho (2), adaptação, adequação (2), afetos (1), perfeição (1), busca (1), necessidade de algo mais (1), envolvimento (1), segurança (1), paz (1), bem-estar (1), calma (1), apego (1), emoção (1), beleza (1), ganho (1), totalizando 73 referências.

7. A amizade e o companheirismo

Nessa categoria, cujo número de registros a coloca em sétimo lugar, com 71 referências à amizade e ao companheirismo (39), às crianças e aos companheiros (11), ao contato e ao relacionamento interpessoal (6), à união (3), ao respeito (3), ao sentimento de pertencer a um grupo (2), à participação (2), à sensação de igualdade (2), de segurança (1), de ser aceito (1) e de aproximação (1).

8. Luta e coragem

Referências a sentimentos de raiva (6), vontade (6), coragem (4), autonomia e ser independente (3), de orgulho (3), competição e disputa (3), de dedicação (3), de responsabilidade (3), de resistência (2), de vitória e conquista (2), *status* e poder (2), garra (1), rivalidade (1), briga (1), liderança (1), determinação (1), desafio (1), força (1), vaidade (1), reação (1) e de sentir-se importante (1), num total de 47 registros.



9. Saudades da infância

As referências dirigiram-se, nessa categoria, ao período da infância como o tempo que deixou saudades (24), como o tempo da inocência e ingenuidade (8), como lembrança (4), como passado e futuro (3), início e começo (2), rostos (1), primeiros passos (1), momento mágico (1) e recomeço (1), totalizando 45 registros.

10. A família

Foram agrupadas, em décimo lugar, as referências à família (28 ao todo), na figura da mãe (14), dos irmãos (7), da casa (2), do pai (1), do conformismo dos pais (1), da indecisão da família (1), da expectativa dos pais (1) e do incentivo dos pais (1).

11. Objetos e espaços

Não se trata, aqui, propriamente de uma categoria, mas se agruparam as referências a objetos, espaços e pessoas tomados em si mesmo, ou seja, sem que fosse possível atribuir-lhes algum significado além do indicado pelo próprio referente: uniforme (12), lanche, lancheira (9), pequeno e grande (8), material escolar (6), mochila vermelha (5), fila, mão no ombro (5), classe, sala (3), carteiras, cadeira (3), avental (2), freiras (2), lugares (2), mesas (2), roupa bonita (2), prédio grande (2), igreja bonita (2), chupeta (2), realidade política e econômica (2), adultos separados por grades (1), muros altos (1), lousa (1), bar (1), escadas (1), banheiro (1), lápis (1), papel entrelaçado (1), papel amarelo (1).

A indução da lembrança do tempo de infância e a consigna para que se detivessem nas imagens e cenas do ingresso na escola parecem ter aberto brechas em direção ao passado saturado de reminiscências das experiências vividas. Se considerarmos a diferenciação que Walter Benjamin faz entre vivência e experiência, segundo a qual:

“A vivência ancora-se em uma reação, da ordem de um automatismo, e perde-se no contexto mesmo onde se insere, sem poder ser um ensinamento para ser utilizado. A experiência contém um ensinamento como sugestão, um conselho que, longe de ser uma afirmativa fecha-



da em si mesma, pelo seu senso prático, contém uma sabedoria.”
(Benjamin, *apud* Branco, 1997, p.24)

Então, podemos afirmar que é a experiência é comunicável de pessoa a pessoa e, nesse sentido, poderá ser a fonte do conhecimento. Ponderando sobre o que já foi apresentado antes, de que um momento vivido pode cair em total esquecimento, enquanto o acontecimento lembrado é sem limites e pode ser uma chave para tudo que vem antes e depois, consideramos que o trabalho posterior, de escrita de um texto e de partilha das lembranças em pequenos grupos, trouxe a possibilidade de elaboração daquelas lembranças pelos próprios sujeitos.

Em relação ao medo e à ansiedade, alguns escritos individuais, de alguns protocolos selecionados aleatoriamente, podem ilustrar a que os sujeitos estavam se referindo:

“Eu acho que a criança quando chega na fase de ir à escola, sente uma enorme ansiedade para saber como é estar lá no meio de um monte de gente estranha” (Sujeito 1).

“A ansiedade de ir à escola no seu primeiro dia é uma sensação por não saber como vai ser recebida pela nova professora. Gera um medo muito grande dessa nova vida que irá enfrentar, se vai dar conta de tudo de um modo certo” (Sujeito 2).

“Lembro-me de um dia estar de uniforme e ser conduzida à escola. Era o meu primeiro dia na escola. Era um prédio enorme (de dois andares). Fui deixada à porta, à mãe não era permitida a entrada. Senti-me sozinha. [...] Senti uma grande dor no peito. Não consigo lembrar de uma palavra dita em classe. Só lembro da dor no peito e do medo de estar só. [...] A angústia era tanta que não conseguia aprender nada com facilidade, pelo menos no início” (Sujeito 3).

“A expectativa de estar indo pela primeira vez a uma escola causa muita ansiedade e medo, apreensão” (Sujeito 4).

“A princípio, como toda criança, existiu uma ansiedade por lidar com o novo, o desconhecido e por saber que estava longe da mãe, ali era eu e os



demais desconhecidos" (Sujeito 5).

"Uma mistura de medo, ansiedade, alegria diante do novo, do desafio" (Sujeito 6).

"Tinha medo de estar lá, eu queria chorar mas não podia, queria a minha mãe, nunca ninguém soube desse fato, eu não queria demonstrar" (Sujeito 7).

"Vontade de crescer, conhecer o mundo, o medo de não ser adequada, vergonha pela humilhação, raiva, dor que senti ao ser castigada sem entender porquê ("burra")" (Sujeito 8).

"O primeiro dia foi chocante, senti na escola um ambiente hostil, onde os colegas me chamavam pelo apelido. Fugi da escola e fui para casa. Meu pai, ao descobrir, ficou muito bravo e ordenou que retornasse à escola, me levando para ela" (Sujeito 9).

"O primeiro dia de aula lembro-me que chorei, talvez pelo medo do novo" (Sujeito 10).

Em uma das sínteses produzidas, um dos grupos apresenta a seguinte:

"Entre o medo e o prazer, o sujeito encontra-se dividido em seu interior, ao mesmo tempo: a alegria da liberdade de nossa própria construção, mas também a tristeza, a angústia e a ansiedade da dúvida e da incerteza."

Pelas narrativas apreende-se a força dos sentimentos e das emoções, das quais a que prevalece é o medo. Segundo Wallon (1995, p.126), "o medo tem sua origem, como todas as emoções, em reações elementares, cujo ponto de partida é uma sensibilidade orgânica". Remonta a manifestações reflexas mais primitivas, como decorrência de sensação de falta de apoio, de equilíbrio e, nesse sentido, liga-se a qualquer desarranjo que sobrevenha no domínio das atitudes.

Ligado ao jogo das atitudes, o medo é suscetível de apresentar vários graus e várias formas: pode corresponder às desorganizações frente a situações catastróficas, que impedem a atividade; podem traduzir conflito entre duas atitudes inconciliáveis e o estado de incerteza ou de suspensão penosa



que daí resulta; pode ser acompanhado de um estado de tensão tônica que aumenta à medida que uma expectativa se prolonga, podendo se transformar em angústia.

Em sua análise, Wallon (1995, p.132) segue observando que “à medida que uma emoção se humaniza, ela tende a se tornar mais espetacular [...]. É assim com a tristeza”. A tristeza e a dor são emoções mais evoluídas e socializadas, modeladas pelas influências coletivas.

“A **dor** pode permanecer individual. Não há **tristeza** sem compaixão por si mesmo, sem um ponto de vista sobre si mesmo que é aquele dos outros. Na tristeza, o indivíduo se conhece necessariamente como implicando **em si mesmo a existência dos outros**. Ela anuncia ou pressupõe já as diversas alternativas através das quais a criança aprende a delimitar sua **noção do outro e de sua própria pessoa**.” (Wallon, 1995, p.132, grifos nossos).

Estamos no plano da constituição da subjetividade, entendida como a possibilidade de os homens tornarem-se “produtores e fruidores” de bens simbólicos (Severino, *apud* Linkeis, 2003). O primeiro passo para essa posse representa a possibilidade de se situar no espaço, reconhecer os próprios limites de sustentação, diferenciar-se do outro e encontrar alternativas de ação — trata-se da delimitação da noção de si e do outro.

Por coincidência, ou não, os sujeitos da pesquisa, ao se depararem com as experiências de ingresso na escola, evocaram o medo, a ansiedade, a angústia, a dor, a tristeza que advinha da sensação de abandono e de estranhamento do outro desconhecido. Como recurso, mostram algumas alternativas como o choro, a fuga, a raiva, tentativas de recobrar as falhas no domínio das atitudes e do equilíbrio.

Na continuidade de nossa análise, destaca-se que, em seguida ao medo e à ansiedade, as respostas concentraram-se na categoria da aprendizagem (perpassada pela figura central da professora) e, em seguida pela categoria das alegrias e contentamentos e das brincadeiras e diversões.

Como estratégia de adaptação, Wallon destaca o ponto central em sua teoria do desenvolvimento humano: o movimento e a contradição. A desorganização das atitudes presentes no medo, quando atingem um hipertônus postural, podem escoar-se em manifestações diversas agradáveis ou de atividade.



“Daí nascem os jogos, tão freqüentes na criança, onde ela **transforma o medo em divertimento**; jogos de evitar um tapa dado por brincadeira, jogo de esconde-esconde. Seu prazer é proporcional à espera. [...] Mas a espera não é indiferenciada, é a expectativa de um evento previsto, é **uma adaptação prévia** a ele, uma **atitude assumida** em função dele. Não há **prazer** sem que o evento se conforme com a atitude ou a expectativa.” (Wallon, 1995, p.132, grifos nossos).

A leitura dos relatos em alguns protocolos, escolhidos ao azar, apresentam algumas dessas estratégias da adaptação às situações de medo e de estranhamento.

“Com o passar do tempo, sendo bem acolhido pela professora e amigos, gera uma satisfação muito grande e a ansiedade como que abaixa. [...] A diversão com os colegas gera alegria e um bem-estar que, esta época, me proporcionou uma lembrança muito boa” (Sujeito 2).

“[...] porém, ao chegar à escola e visualizá-la com seu jardim todo florido e de muita beleza, o contato com a professora que se mostrava carinhosa, as outras com toda aquela euforia foi criando um ambiente de acolhimento, de aconchego que me passava muita alegria, muita festa” (Sujeito 4).

“A animação e a ansiedade nos preparativos para ir à escola estavam juntos. Me perguntava o porquê de ir à escola e se seria legal. Logo vinha a idéia de poder brincar com coisas diferentes” (Sujeito 11).

“Me lembro do pré (sic). Fui com minha mãe, vestida a caráter, de short vermelho com elásticos nas pernas, blusa branca, meia e “conga” vermelho, fui bem até a escola. Quando cheguei fiz um escândalo, me agarrei em minha mãe, gritando e chorando, dizendo que não queria ficar ali. [...] quando parei de chorar, vi que muitas crianças estavam ali, umas rindo, outras chorando. [...] quando minha mãe veio me buscar, fui sorrindo e cantando até chegar em casa” (Sujeito 12).

“Na escolinha eu brincava muito com meus amiguinhos, tinha colagem, brincadeiras, massinha, teatrinho, historinhas que a tia Eliana contava. [...] Lembro que eu era muito bagunceira. [...] Lembro que a gente zoava com o Joselito — “Joselito pirulito come/no palito” (Sujeito 13).



Wallon refuta a idéia de alguns autores que, segundo ele, aproximam a alegria da tristeza, como se houvesse um paralelismo exato entre elas. Ele sugere que suas origens pertencem a planos diferentes da vida psíquica, uma vez que “a alegria nasce com a livre expansão dos movimentos”, ao passo que a tristeza, conforme dito anteriormente, é de natureza tardia, ligada a um processo de diferenciação do eu (Wallon, 1995, p.133).

Na leitura walloniana, estamos diante de dois movimentos contraditórios, de origem diferente, que se apresentam na dialética do desenvolvimento humano como alternância de estádios mais espontâneos e impulsivos com estádios mais reflexivos. As formas de expressão e de resolução dos conflitos encontram nas estratégias mais voltadas para fora ou para dentro os recursos que, para cada indivíduo, darão a marca de sua personalidade.

“O crescimento é assinalado por conflitos, como se fosse preciso escolher entre um antigo e um novo tipo de atividade. O que se sujeita à lei do outro tem que se transformar, e perde em seguida o poder de regular utilmente o comportamento do indivíduo. Mas a maneira como o conflito se resolve não é absoluta nem necessariamente uniforme em todos. E em cada um deixa a sua marca.” (Wallon, 1998, p.29).

As referências que os sujeitos fazem a respeito de sua alegria pela aprendizagem também responde a esse poder de adaptação de usufruir dos bens culturais e simbólicos que lhe são oferecidos.

“Passada essa fase vem a curiosidade em saber como será a aula, o que irá aprender, quem será a professora, como será ler e escrever?” (Sujeito 1)

“A aprendizagem dessa época é muito grande, pois é no começo dessa nova experiência que surgem todas as dúvidas e o conhecimento da alfabetização faz a criança deixar um pouco de ser egoísta” (Sujeito 2).

“Encontro uma motivação interna que, embora tenha alguma resistência, logo esta se desfaz e dá espaço para o saber” (Sujeito 6).

Para Vygotsky, a idade escolar é o ponto crucial no desenvolvimento do pensamento infantil realista, mas de tal forma que este não se desen-



volve independente das formas de imaginação relacionadas com a criatividade e a imaginação.

“Toda penetração mais profunda na realidade exige uma atitude mais livre da consciência para com os elementos dessa realidade, um afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária, a possibilidade de processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece.” (Vygotsky, 1999, p.129)

Esse trabalho de organização cognitiva se constrói na interação com o outro, a partir de uma linguagem cujo trânsito se dá paulatinamente para uma linguagem internalizada, como decorrência dos processos de relação interpessoal.

Aqui subjaz a essência do trabalho educacional, uma vez que é fundamental considerar o lugar do outro em sua mediação do sistema de signos que ajuda a formar como representante da cultura. Ruso (s/d, p.12) enfatiza os componentes afetivos e motivacionais das funções psíquicas superiores, tanto na transformação da realidade como em sua função de auto-regulação da subjetividade. No domínio de novas aquisições, não faz sentido apenas o caráter instrumental e as exigências para a realização de tais aquisições. A busca de um sentido pessoal, que facilite a apropriação de um novo sistema, inclui a negociação com o outro, a criação de espaços de coerência — mais do que correspondência — de fins e de propósitos.

A síntese de um dos grupos apresenta a complexidade desse movimento auto-regulador:

“Realmente a escola é o lugar de produção de saber, pois é por meio dela que vamos aprender as coisas para sobrevivermos, podendo assim, ter nossas futuras experiências. [...] o crescer, o aprender e o evoluir transformaram cada ser com uma expressão de vida, e cada qual aprendeu da sua forma o que significa a liberdade.”

É nesse espaço de negociações entre os sujeitos da cultura (considerados aqui como os professores, os alunos, os pais) que os processos de socializa-



ção podem ocorrer, criando as possibilidades de moldar, educar, conduzir, orientar, formar, de um lado e, de outro, as de resistir, transgredir, criar, romper, ultrapassar, entre as quais há um espaço em que os indivíduos se movem, fazendo mover sua história pessoal, no acesso aos códigos e bens culturais, no percurso de sua constituição como sujeitos.

Outros depoimentos possibilitaram apreender a dimensão da experiência vivida:

“Com a vivência da experiência de ingresso na escola pudemos ter acesso a um período importante de nossas vidas.” (Síntese de um dos grupos)

“Não podemos nos esquecer que a sofrida relação aluno-professor e que a escola como todo, que recordamos, é só representação do que ocorre fora da escola, onde questões de hierarquia, autoridade e abuso de poder formam a base do contexto social em que vivemos.” (Síntese de outro grupo)

“Nas experiências vivenciadas pelo grupo, de início apareceram o medo, a insegurança, o abandono; com a integração ao ambiente, isso foi substituído por sentimentos de descoberta, satisfação, reconhecimento e prazer (orgulho), ao mesmo tempo a alegria da liberdade de nossa própria construção, mas também a incerteza e a angústia de não ter um mapa e nem pontos de referência.” (Outra síntese de grupo)

Considerações finais

O propósito dessa pesquisa foi o de reconstruir a memória das primeiras experiências na escola, experiências marcadas pelos primeiros “outros” presentes na vida do indivíduo (a família e a escola), que guardam entre si estreitas relações de reciprocidade ou de ambivalência nesse processo de inserção do indivíduo na cultura.

Foi possível configurar uma certa organização de condutas, de sentimentos e de percepções que se localizavam num espaço real, ao mesmo tempo objetivo e subjetivo, no seio das instituições escolares registradas e guardadas de acordo com as vivências de cada um.



Foi possível tecer relações entre a instituição escolar “lembrada” e a instituição escolar real (concreta); entre o imaginário/o vivido/o representado/o dito das vivências institucionais pelo sujeito; abstrair, daí, os significados e os sentidos do aprender e do ensinar, captados nas experiências de desprazer/prazer vividas no âmbito das relações interpessoais institucionais.

Utilizamos o papel fundamental do recordar como um articulador entre a objetividade e a subjetividade, de tal maneira que as condições e situações concretas vividas tiveram valor de realidade subjetiva nos elementos que se fizerem presentes pelo recordar, filtrados pelo tempo e apagados pelo esquecimento.

Sem a pretensão de generalização, é possível considerar que os acontecimentos presentes guardam relação com a origem dos acontecimentos passados, não pela linearidade dos acontecimentos causais, mas por uma dinâmica matricial que se atualiza por novas reedições; que há uma relação entre as lembranças pessoais das instituições do passado (a pré-escola, a escola primária, o colégio, os amigos, os professores) e as do presente; e que, ativadas por meio da memória, essas experiências atualizam no presente a experiência vivida, possibilitando refletir sobre o sentido do ensinar e do aprender.

A categoria universal imaginante, quando acessada, pode trazer elementos significativos que elucidam a intrincada relação entre o fazer e o significar humanos, ampliando, no caso dos futuros psicólogos, sua visão sobre o homem e a construção de sua subjetividade; quiçá o discernimento do alcance do conhecimento na Psicologia e do lugar que ela ocupa no espaço epistemológico contemporâneo.



Referências

- BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento*. 2.ed. rev. e aum. São Paulo: Ed. Loyola, 1992. (Coleção Educar, 14)
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. 7.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRANCO, Regina P.C.C. *O cotidiano e a narrativa: ensaios sobre a prática do psicólogo em instituições educacionais*. São Paulo: IPUSP, 1997. (Dissertação de Mestrado)
- DANTAS, Heloysa. A perspectiva walloniana — a questão da autonomia do sujeito. In TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão*. 11.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- FAZENDA, Ivani C.A. (org.). *Interdisciplinaridade: dicionário em construção*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes, [s/d].
- LINKEIS, Rita de Cássia M.B.B. A subjetividade no processo ensino-aprendizagem. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade São Marcos, São Paulo, 2003. (Texto não publicado).
- OLIVEIRA, Marta K. A questão da autonomia do sujeito. In TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão*. 11.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- QUEIROZ, Maria Izaura P. de. Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'. *Ciência e Cultura*, Revista da SBPC, n.3, v.39, março de 1987, p.272-286.
- RUSO, Roberto C. La zona de desarrollo próximo: una propuesta de interpretación. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, [s/d]. (Texto não publicado).
- SAPORITI, Elisabeth. *A interpretação*. São Paulo: Escuta, 1995.
- VYGOTSKY, Lev S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- . *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- . *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.



_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. *Psicologia e Pedagogia — bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Coimbra: Edições 70, 1998.

_____. *As origens do caráter na criança*. Trad. Heloysa Dantas S. Pinto. São Paulo: NovAlexandria, 1995.

Memories of school, development and learning: contributions to reflect upon the formation of the educational psychologist

ABSTRACT

The proposition of this research is to work with a psychological aspect of the cognitive function, of the memory of the first experiences after entering school. The subjects, students of a Psychology course in São Paulo, narrators of such experiences, rescued the living sources of information about school, which implied more directly on the enlargement of their conceptions about teaching and learning. Through the task of remembering and (re)valuing the first processes of learning, it was possible for the students to recognize the interrelations between the individual and the collective on the construction of subjectivity, having social life as a context. The contribution of this work refers to the enlargement, in the case of future psychologists, of the vision and reach of knowledge in Psychology and the place it occupies not only the individual (psychological) but also collective aspects (historically situated symbolic values).

KEY WORDS: formation of the educational psychologist; development and learning; memory and subjectivity.

Recebido em 12/11/2003. Revisado para publicação em 18/01/2004