

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Joarez Jociano de Paula

**A OPÇÃO PELO CURSO DE LETRAS:
representações dos alunos ingressantes
sobre a carreira docente**

Taubaté - SP

2011

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Joarez Jociano de Paula

**A OPÇÃO PELO CURSO DE LETRAS:
representações dos alunos ingressantes
sobre a carreira docente**

Dissertação de Mestrado apresentada, como parte dos requisitos básicos, para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Linguística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

Taubaté - SP

2011

JOAREZ JOCIANO DE PAULA

A OPÇÃO PELO CURSO DE LETRAS:

representações dos alunos ingressantes sobre a carreira docente

Dissertação de Mestrado apresentada, como parte dos requisitos básicos, para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Linguística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

Data ___/___/_____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Adélia Ferreira Mauro

Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria José Milharezi Abud

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Dedicatória

Homenagem: *este trabalho é dedicado à razão da minha vida, a Nhônhi, minha ídola e minha fã, que está comigo desde que nasci, e por quem tudo eu faço. Continuaremos juntos sempre!*

Em memória: *dedico à Nhônhi da Nhônhi, a vovó Alzira, que lá de cima me enviou forças e luz para eu chegar até onde já cheguei.*

Agradecimentos

Eu agradeço **especialmente** à Professora Elisabeth Ramos da Silva, pela orientação, ensinamentos e paciência, e acima de tudo: por sua amizade, que começou com outras orientações há anos atrás. Ela é minha ídola, meu modelo de docência. Obrigado, Beth!

Agradeço também aos membros da banca examinadora, a Professora Maria Adélia Ferreira Mauro e a Professora Maria José Milharezi Abud, pelas preciosas orientações, dicas e sugestões para que este trabalho tomasse a forma atual.

Agradeço **encarecidamente** à mamãe Ivone, a Nhôni, pelo incentivo e dedicação e confiança que ela sempre devotou a mim. Sem ela, eu não teria chegado aonde eu cheguei.

Agradeço a todos os meus colegas de Mestrado, especialmente a Elaine (a genial), a Zélia (a amável), a Carla (a sensata, até demais!) e o Marcus (amigão de anos de estrada, meu ídolo), pela convivência e aprendizagem que eles me proporcionaram, cuja maturidade me possibilitou concluir este trabalho.

Agradeço também a todos os Professores do Mestrado, com quem tive a oportunidade de ter ensinamentos valiosíssimos, sem os quais eu não poderia ter concluído este trabalho.

Afirmamos ou negamos muitas coisas porque a natureza das palavras, e não a natureza das coisas, permite afirmá-las e negá-las; tanto assim é que, se ignorarmos essa natureza, facilmente tomaremos algo falso por verdadeiro.

SPINOZA (1632-1677), em Tratado da Reforma do Entendimento (1661, p. 81)

O mundo de nossa experiência e de nossa realidade se rachou em dois e as leis que governam nosso mundo cotidiano não possuem, agora, relação direta com as leis que governam o mundo da ciência. Se nós estamos, hoje, muito interessados em fenômenos linguísticos, isso se deve, em parte, ao fato de a linguagem estar em declínio, do mesmo modo como estamos preocupados com as plantas, com a natureza e os animais, porque eles estão ameaçados de extinção. A linguagem, excluída da esfera da realidade material, re-emerge na esfera da realidade histórica e convencional; e, se ela perdeu sua relação com a teoria, ela conserva sua relação com a representação, que é tudo o que ela deixou.

MOSCOVICI, em Representações Sociais (2003, p. 47)

LETRAS – [Homens de letras ou letrados] – *Em nossos tempos bárbaros, quando os francos, os germânicos, os lombardos, os moçárabes espanhóis não sabiam ler nem escrever, foram instituídas escolas, universidades, compostas quase todas por eclesiásticos que, sabendo apenas sua língua, ensinaram essa língua a quem quisesse aprendê-la; só muito tempo depois surgiram as academias; elas desprezaram as tolices das escolas, mas nem sempre ousaram levantar-se contra elas, porque há tolices que são respeitadas, desde que se refiram a coisas respeitáveis.*

Os homens de letras que prestaram mais serviços ao reduzido número de seres pensantes espalhados pelo mundo são os letrados isolados, os verdadeiros sábios encerrados em seus gabinetes, que não argumentaram nos bancos das universidades nem disseram coisas pela metade nas academias; e esses foram quase todos perseguidos. Nossa miserável espécie é feita de tal maneira que aqueles que seguem por caminhos já batidos sempre atiram pedras contra aqueles que ensinam um caminho novo. [...]

A maior desgraça de um homem de letras não é talvez ser objeto de ciúmes de seus coirmãos, vítima da cabala, do desprezo dos grandes do mundo; é a de ser julgado por tolos. Os tolos vão longe à vezes, principalmente quando o fanatismo se alia à inépcia, o espírito de vingança. A maior desgraça ainda é de um homem de letras geralmente não apegar-se a nada. Um burguês adquire um pequeno local e é logo ajudado por seus coirmãos. Se cometem uma injustiça contra ele, encontra logo defensores. Ninguém ajuda o homem de letras; assemelha-se aos peixes voadores: se sai da água um pouco, os pássaros o devoram; se mergulha, os outros peixes o comem.

Todo homem público paga tributo à malignidade; mas recebe em ressarcimento dinheiro e honras. O homem de letras paga o mesmo tributo sem nada receber; desceu, por próprio prazer, na arena, ele próprio se condenou às feras.

VOLTAIRE (1694-1778), em Dicionário Filosófico (1764, p. 369)

RESUMO

Este texto trata de uma pesquisa realizada com alunos universitários do curso de Letras de uma Universidade do interior do Estado de São Paulo. O objetivo foi investigar os motivos pelos quais os alunos ingressantes optaram por esse curso e quais são as representações acerca do trabalho docente que subjazem aos motivos responsáveis por essa escolha. Cremos que conhecer o perfil desses alunos ingressantes é importante para promover os ajustes necessários ao processo de ensino/aprendizagem dentro do curso. Partimos do pressuposto de que cognição e afetividade são indissociáveis na natureza humana. Nosso aporte teórico principal é a teoria histórico-cultural de Vigotski sobre as relações de pensamento e linguagem e de significado e sentido das palavras. Também nos respaldamos na Teoria das Representações Sociais de Moscovici, no que se refere às estruturas representativas de linguagem e docência. Para realizar nossa investigação, solicitamos aos sujeitos da pesquisa que respondessem a um questionário contendo quatro perguntas. Como metodologia, recorreremos à Análise de Conteúdo de Bardin, classificando os dados em categorias temáticas, para analisar as respostas fornecidas por esses alunos. Os resultados apontaram quais são as representações sociais acerca da figura do professor que os influenciaram na opção pela carreira docente, e quais as causas sociais que os conduziram à opção por Letras. Concluímos que, em geral, os alunos são motivados pelo desejo de lecionar ou de adquirir o domínio da norma-padrão e compreensão das obras literárias. Isso assinala que a tarefa docente é vista por esses alunos como um trabalho útil e humanitário, daí concluímos haver intrínsecas causas afetivas que os motivaram na escolha, e não unicamente causas de interesse econômico ou pragmático.

Palavras-chave: cognição e afetividade; representações sociais; linguagem; ensino de línguas.

ABSTRACT

This paper treats about a search realized with pupils of Linguistics course (Portuguese-English / Portuguese-Spanish) of a College from São Paulo State, Brazil. The objective was to investigate the reason that made the pupils to choose by that course and to investigate what are the representations about teaching working that underlie the reason responsible for their choice. We believe that knowing the profile of these new students is important to promote the necessary adjustments to the teaching and learning within the Linguistics course. We assumed that cognition and emotion are inseparable in human nature. Our main theoretical basis is the Historical-cultural theory of Vigotski on the relations of thought and language and meaning and meaning of words. Also underpinned the Theory of Representations of Moscovici, in relation to representative structures of language and teaching. To accomplish our research, we ask research subjects to answer a questionnaire containing four questions. The methodology relied on the Content Analysis of Bardin, classifying the data into categories thematic, in order to analyze the responses provided by these students. The results showed what are the social representations about the figure of the teacher that influenced their choice of teaching career, and what are the social causes that led to the choice of Linguistics course. We conclude that, in general, students are motivated by a desire to teach or to acquire mastery of the Standard Portuguese and understanding of literary works. This indicates that the task of teaching is seen by these students as a useful and humanitarian work, hence we concluded there is intrinsic emotional causes that motivated their choice, and not only causes economic or pragmatic interest .

Key-words: cognition and affectivity; social representations; language; languages teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1	
CAPÍTULO 1 – Fundamentação Teórica.....	17
1 Apresentação.....	17
1.1 Cognição e Afetividade.....	18
1.2 Teoria histórico-cultural de Vigotski.....	26
1.2.1 O conceito de Perezhivanie (переживание) para Vigotski.....	41
1.2.2 Significado e sentido das palavras para Vigotski.....	46
1.3 Teoria das Representações Sociais de Moscovici.....	56
1.3.1 Representação e linguagem.....	74
1.4 A convergência das teorias de Vigotski e Moscovici.....	81
CAPÍTULO 2 – Procedimentos Metodológicos.....	89
2 Apresentação.....	89
2.1 As características da Análise de Conteúdo de Bardin.....	89
2.1.1 A codificação.....	94
2.1.2 A categorização.....	97
2.1.3 A inferência.....	100
2.2 Contextualização das condições de produção do discurso.....	102
2.3 Aplicação das técnicas da Análise de Conteúdo de Bardin.....	104
CAPÍTULO 3 – Análise dos dados da pesquisa.....	108
3 Apresentação.....	108
3.1 Qual é a escolaridade do seu pai e da sua mãe?.....	108

3.2 Você trabalha? Qual é a sua atividade profissional?.....	110
3.3 Quais foram os motivos que fizeram você optar pelo curso de Letras?.....	111
3.4 Você pretende ser professor de línguas? Caso sua resposta seja negativa, em que você gostaria de trabalhar depois de formado em Letras?.....	118
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
 REFERÊNCIAS	128
 ANEXOS	136
Anexo 1.....	136
Anexo 2.....	138

INTRODUÇÃO

Este estudo consiste em um trabalho investigativo cujo objetivo foi descobrir quais motivos levaram os alunos ingressantes em uma determinada universidade a optar pelo curso de Letras. Nossa intenção também foi identificar que representações sociais subjacentes à opção pela carreira docente.

Partimos do pressuposto que a carreira docente não é uma opção atrativa atualmente. Essa ideia se justifica, pois a partir de 1970, sob o regime político da Ditadura Militar pelo qual o Brasil passou (de 1964 a 1985), a profissão de professor deixou de ter o prestígio social que possuía (Piletti, 1997). Até então, o professor tinha um salário equiparado ao de algumas profissões que ainda hoje são prestigiadas socialmente, como advocacia, odontologia etc. A partir de 1970, segundo Esteve (1995), houve a escassez de recursos materiais, e as condições de trabalho passaram a ser deficientes. Além disso, as relações entre professor e aluno sofreram profundas alterações.

Houve tentativas de mudanças para melhorar o cenário da educação pública. Nesse sentido, Bello (2001, p. 12) afirma:

Neste período, do fim do Regime Militar aos dias de hoje, a fase politicamente marcante na educação foi o trabalho do economista e Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Logo no início de sua gestão, através de uma Medida Provisória, extinguiu o Conselho Federal de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Esta mudança tornou o Conselho menos burocrático e mais político.

Contudo, mesmo com tal mudança, o avanço não foi significativo na prática. Um ponto notório com relação à mudança na legislação educacional, em nível nacional, ocorrido no período militarista, foi a criação da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971 e também a sua versão mais recente, a LDB de 1996.

A partir de 1964, a educação brasileira, da mesma forma que os outros setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no país. Reformas foram efetuadas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo, sem a participação dos maiores interessados – alunos, professores e outros setores da sociedade. Os resultados são os que vemos em quase todas as nossas escolas: elevados índices de repetência e evasão escolar, escolas com deficiência de recursos materiais e humanos, *professores pessimamente remunerados* e sem motivação para trabalhar, elevadas taxas de analfabetismo. (PILETTI, 1997, p.114, grifo nosso).

Durante a década de 1970, de acordo com Piletti (1997), o fio condutor da política educacional do Governo, no âmbito nacional, visava fornecer vagas nas escolas para todos os estudantes brasileiros. O discurso vigente era manter e aumentar o número de vagas nas escolas públicas para suprir a demanda da época. Todavia, infelizmente, não houve a preocupação de manter ou aumentar a qualidade da Educação formal. Desde então, a renda financeira do profissional docente decresceu e, com isso, a imagem do professor se degradou paulatinamente, como comprovam os estudos de Monlevade (2000) e de Gatti e Barreto (2009), por exemplo. De acordo com este autor, “a perda material foi de tal magnitude que ela provocou uma desvalorização não só na retribuição financeira, mas *na própria natureza do trabalho docente*” (MONLEVADE, 2000, p. 47, grifo nosso).

No entanto, essa desvalorização não se restringiu ao período do regime militarista. Pelo contrário, ela continuou a ocorrer depois do fim oficial da Ditadura Militar, em 1985. Como bem demonstram os estudos de Monlevade (2000) acerca da valorização salarial do professor, um novo discurso surgiu na década de 1990, sob o título de Municipalização. Em seu trabalho metódico sobre os levantamentos de dados financeiros acerca da Educação no Brasil, o autor apresenta tabelas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que comprovam que a Municipalização foi uma estratégia muito bem camuflada pelos governantes da época para diminuir as despesas com a Educação. Essa

mudança freou o crescimento salarial dos professores na última década do século passado.

Em um primeiro momento, como explica Monlevade (2000), em décadas anteriores, a maior parte da responsabilidade do sistema educacional público passou da esfera federal para a estadual, porque a receita dos Estados em conjunto passou a ser maior que a receita da União. Portanto, passar as despesas da Educação Nacional para cada um dos respectivos Estados da Nação foi uma forma de aliviar os cofres públicos da Federação. O lado negativo de esse fato ter ocorrido é que a receita destinada à Educação não acompanhou o crescimento das receitas estaduais.

Em um segundo momento, durante a década de 1990, houve o segundo movimento de transferência da responsabilidade pelo sistema educacional brasileiro: dos Estados para os Municípios, a chamada Municipalização da Educação. Entretanto, conforme dados do IBGE apresentados por Monlevade (2000), as receitas das prefeituras tiveram, de fato, um aumento financeiro nos últimos anos do período militarista, mas não foi nada significativo a ponto de poder melhorar – do ponto de vista financeiro – consideravelmente o sistema educacional brasileiro. E, como podemos observar, o salário dos professores decaiu nesses anos todos.

Em geral, as profissões que gozam de mais prestígio social são aquelas cujos profissionais alcançam melhores condições financeiras. Então, se o salário do professor tem diminuído nos últimos anos, isso significa que, ao menos quanto à remuneração, a profissão não é mais tão bem vista como era antigamente.

Uma prova incontestável da desvalorização do profissional docente é o fato de o Governo do Estado de São Paulo ter lançado um concurso público, em 2009, para a contratação de profissionais para a Fundação Casa (antiga FEBEM). No Edital desse concurso (FUNDAÇÃO CASA, 2009), os salários dos profissionais da área técnica, cuja escolaridade exigida era apenas o Ensino Médio completo, eram de R\$ 1.653,81, enquanto que para os profissionais da Educação, no caso os professores, com Ensino Superior completo, os salários eram de R\$ 1.462,76. Os salários de outros profissionais, cuja escolaridade exigida foi também Ensino Superior completo, eram de R\$ 2.198,07 para Assistente Técnico (Enfermeiro,

Assistente Social, Economista, Psicólogo e outros) e de R\$ 2.833,64 para Especialista Técnico (Médico, Dentista, Farmacêutico, Arquiteto, Bibliotecário, Engenheiro, Jornalista e outros).

A esse respeito, podemos citar também a notícia postada por Rocha (2010) na Internet no dia 27 de março, às 10h30, na seção Educação de um *site* de notícias, em que faz referência à pesquisa de Gatti e Barreto (2009):

A carreira docente não está num bom momento no País. Salários baixos e falta de plano de carreira acabam por refletir em *baixa atratividade pela profissão* provocando escassez de profissionais em alguns níveis de ensino. Estudo realizado pela Fundação Victor Civita no final de 2009 mostrou que a escolha de estudantes pela carreira de professor é muito pequena. Num universo de 1.510 alunos do ensino médio de escolas públicas e privadas entrevistados, apenas 2% optariam pela carreira no vestibular (grifo nosso).

Ainda segundo Rocha (2010), entre as metas do Governo para a Educação Nacional nos próximos anos, está a valorização dos profissionais da Educação. Corrobora essa necessidade a pesquisa de Gatti e Barreto (2009), financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), coordenada pela pesquisadora brasileira, Elba Siqueira de Sá Barreto. Os resultados dessa pesquisa permitem a Rocha concluir que

apesar de ser o terceiro maior grupo de trabalhadores do País, os professores têm salários pouco atraentes e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência. [...]

Além dos salários, os professores não contam com planos de carreira atrativos. As diferenças entre os salários iniciais dos professores e a sua remuneração final são muito pequenas, explica Elba. Segundo ela, para progredir na carreira, o professor tem de deixar de ser professor. Ele sai da sala de aula para ser coordenador, diretor, supervisor, por exemplo (ROCHA, 2010, p.1).

Pelas palavras da autora, é notório que o professor é mal remunerado; pois há pesquisas que comprovam isso. E se partirmos do pressuposto que a Educação pública tem sido o parâmetro para a Educação particular em certos aspectos, como os financeiros, podemos avaliar que a rede particular de ensino não valoriza o profissional docente como antes, pois a equiparação é feita a partir da esfera pública¹.

Se tomarmos por base o poder de compra da atual média salarial dos professores, podemos perceber que atualmente os salários são menores, percentualmente, se comparados, em geral, aos salários dos docentes de duas décadas atrás (MONLEVADE, 2000).

Portanto, se o fato de ser professor para alguns não é mais tão atraente (ROCHA, 2010), como já fora no passado, pareceu-nos interessante conhecer quais motivos levam um jovem a optar atualmente pela carreira do magistério. Assim, o objetivo deste trabalho consistiu em investigar quais motivos levaram alunos ingressantes de um curso de Licenciatura em Letras a fazer tal escolha; além de identificarmos ainda as representações sociais subjacentes a essa opção.

Acreditamos que as respostas a essas perguntas podem nos ajudar a obter informações relevantes às Instituições de Ensino Superior que oferecem curso de Licenciatura em Letras, para que possam atender melhor às expectativas dos alunos. Além disso, cremos que seja esclarecedor identificar as representações sociais que os influenciaram na opção pelo curso de Letras. Consideramos também útil investigar se os ingressantes desse curso de fato desejam seguir a carreira docente, ou se apenas almejam um certificado de um curso superior.

Enfim, o que fizemos foi tentar chegar a um entendimento satisfatório sobre as escolhas dos alunos, baseando-nos na dinâmica das representações que subjazem à escolha pelo curso de Letras, pois tal entendimento é importante e interessante para nos ajudar a compreender o perfil desses alunos. A isso se soma também a importância de proceder a um estudo transdisciplinar, a fim de

¹ Essas considerações foram obtidas a partir de conversas informais com professores (alguns deles são nossos colegas de trabalho) das redes pública e particular. Tanto os professores com mais de vinte anos de carreira como aqueles formados há pouco tempo parecem ser unânimes com relação a essa opinião. Os mais experientes, inclusive, justificam suas afirmações com exemplos do seu histórico profissional.

considerar, em nossas reflexões, também os aspectos afetivos que interferiram na escolha.

Os procedimentos metodológicos que escolhemos para a execução deste estudo são baseados na Análise de Conteúdo de Bardin (2010). Dentro do conjunto da metodologia bardiniana, utilizaremos, sobretudo, o conceito de “categorias temáticas”. A formação de uma categoria temática consiste basicamente em escolhas temáticas, palavras e/ou expressões, cujos conceitos possam ser agrupados dentro de um mesmo tema predominante e relevante, conforme critérios previamente estabelecidos a partir dos objetivos da pesquisa. Por fim, faremos a análise dos dados a partir dos temas encontrados e agrupados durante o processo de categorização das unidades temáticas.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo apresentamos resumidamente os eixos centrais das teorias de autores que fundamentaram este trabalho, tais como Vigotski e Moscovici. No segundo capítulo, esclarecemos as bases da metodologia da pesquisa, segundo o método de investigação proposto por Bardin (2009), com o qual trabalharemos. No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos dados e os resultados alcançados. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

CAPÍTULO 1 – Fundamentação Teórica

1 Apresentação

Neste capítulo, apresentaremos as teorias que servirão de suporte para que possamos ter respaldo teórico na análise do *corpus* de nossa pesquisa. Partimos do pressuposto que a cognição e a afetividade humanas são indissociáveis, ou seja, são como componentes distintos da mesma substância. Não partilhamos, portanto, da visão dicotômica que alguns pensadores defendem: eles acreditam que cognição e afetividade são processos distintos dentro do funcionamento humano, independentes entre si.

Para nos dar respaldo, buscamos na Teoria histórico-cultural de Vigotski (1994, 2000, 2004) as bases sobre a relação entre inteligência e afecção. Também em Vigotski, usaremos os conceitos de sentido e significado das palavras e sua relação interdependente, correlacionada a outro conceito fundamental nos estudos sobre afetividade em Vigotski: *perezhivanie*, que é a *vivência experienciada emocional(mente)*.

Recorremos também a Moscovici (2003), a respeito de sua Teoria das Representações Sociais, como forma de compreensão dos fenômenos sociais correlacionados ao pensamento à experiência do indivíduo. Dentro da teoria de Moscovici, há representações que subjazem ao processo de percepção e concepção da realidade (i)material. Nesse caso, pensamento é considerado como o lugar das representações sociais e a palavra é átomo da estrutura representativa.

Por fim, apresentaremos um breve esboço de alguns dos pontos de convergência entre a teoria de Vigotski e a de Moscovici que serão utilizadas neste trabalho, a fim de que nos deem sustentação para a argumentação de nossa análise.

1.1 Cognição e Afetividade²

É difícil para um dualista imaginar a qualidade das emoções mudando aos poucos, à medida que o conhecimento conceitual [a nomeação] e os processos cognitivos das crianças se desenvolvem. (VEER; VALSINER, 2006, p. 380).

Ao longo da história do pensamento ocidental, podemos constatar uma clara valorização da razão com relação à emoção. Aliás, esta, muitas vezes, sequer foi objeto de estudo ou foco das atenções da maioria dos pensadores, e muitos que a mencionaram, em geral, fizeram-no com certo grau de menosprezo, dando mais pujança à razão.

Para que possamos ter uma breve noção de como tem sido tratada a relação cognição e afetividade, razão e emoção, intelecto e paixão, convém procedermos a uma breve exposição sobre o posicionamento dos principais pensadores a esse respeito.

Já na Grécia Antiga, Platão, com sua concepção de “mundo das ideias”, ensinou-nos que as formas de tudo o que percebemos são apenas modelos imperfeitos dos modelos (perfeitos) existentes no mundo das ideias das coisas em si mesmas. Para ele, é somente por meio do exercício da razão, e não da emoção, que podemos adquirir o conhecimento da esfera das formas perfeitas dos conceitos, sejam esses conceitos concretos ou abstratos. Assim, a racionalidade tem mais valor que a afetividade (STANGROOM, 2008).

² Não encontramos, na leitura dos autores pesquisados, uniformidade terminológica. Assim, quando possível e conveniente, utilizaremos os termos cunhados por cada autor quando estivermos nos referindo a suas obras. Em outros casos utilizaremos termos equivalentes a “cognição” e “afetividade”. Adotamos uso indistinto de termos variados do campo semântico de “afetividade” e de “cognição”. Por isso, em certos pontos do nosso texto, utilizamos termos e/ou expressões equivalentes tais como “afecção”, “afeto”, “emoção”, “sentimento”, e seus respectivos adjetivos, advérbios e verbos para o campo semântico de “afetividade”. A mesma variação de uso ocorrerá com relação ao termo “cognição”, cuja variação de termos e/ou expressões equivalentes inclui “intelecto”, “pensamento”, “raciocínio”, “razão”, “memorização”, “lógica” além de seus respectivos adjetivos, advérbios e verbos. Procederemos dessa forma porque essa variação não tem causado dificuldades de entendimento. Além disso, não se trata de uma imprecisão terminológica, mas de uma abrangência conceitual de campos semânticos distintos de quando nos referirmos aos seguintes conceitos: (1) âmbito do funcionamento psicológico humano e (2) âmbito do funcionamento afetivo humano (OLIVEIRA; REGO, 2003). Ou como Vigotski mesmo nomeou: (1) dimensão cognitiva do funcionamento psicológico e (2) dimensão afetiva do funcionamento psicológico (OLIVEIRA, 1992).

Platão (2005) nos apresentou uma visão de mundo dualista. Conforme a perspectiva platônica, o controle é racional, e o descontrole é emocional, pois “um homem se torna realmente tirano, quando, por natureza ou por hábito ou por causa de ambos, torna-se beerrão, apaixonado e louco” (PLATÃO, 2005, p. 291). Para esse filósofo, a paixão (a atividade afetivo-volitiva do ser humano) é uma enfermidade da alma, enquanto que o pensamento (atividade cognitiva do ser humano) é uma virtude da alma.

René Descartes, séculos depois de Platão, também priorizava a razão, muito mais que a afetividade. Em seu *Discurso do Método*, Descartes deixa bem clara sua valorização da racionalidade, pois ele considera que

[...] é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros ou tão sólidos como seriam, se pudéssemos utilizar totalmente nossa razão desde o nascimento e se não tivéssemos sido guiados senão por ela (DESCARTES, 2005b, p. 23).

Descartes manteve uma abordagem dicotômica da relação entre emoção e razão, priorizando esta última. Tal prioridade pode ser observada na seguinte passagem: “minha intenção nunca foi a de explicar as Paixões como orador, nem mesmo como filósofo moral, mas somente como físico” (DESCARTES, 2005a, p. 29). De acordo com Law (2009), há uma extensão do dualismo cartesiano entre a mente (a imaterialidade) e o corpo (a materialidade). Isso parece implicar que todas as coisas físicas, não só corpos humanos, têm sensações, ainda que em certo grau. Conforme sua concepção, não há um corpo mecanicistamente determinado, nem uma alma livre e não determinada (VEER; VALSINER, 2006).

Portanto, vê-se que Descartes concebia cognição e afetividade como fatores dicotômicos e dissociáveis entre si. Esse dualismo cartesiano acabou influenciando a Ciência até os dias atuais.

Entre os pensadores que mantiveram a concepção dicotômica entre cognição e afetividade, encontra-se também o filósofo alemão Kant (1999, p. 18). O trecho abaixo exemplifica a supremacia que é conferida à razão:

[...] [Há] vantagens tão célebres e gloriadas que a razão deveria alcançar em relação à felicidade e à satisfação da vida, é preciso reconhecer [...] que a nossa existência tem um fim muito diferente e muito mais nobre, que a razão se destina ao cumprimento deste fim a não à procura da felicidade e que o homem deve subordinar-lhe [...], como se tratasse de uma condição suprema.

Para ele, o homem “é um ser racional” (KANT, 1999, p. 10) e se “Deus tivesse feito o homem para ser feliz não o teria dotado de razão” (KANT apud ARANTES, 2004, p. 2). Como se vê, fica bem evidente que Kant priorizava a razão em detrimento da emoção. Segundo Kant (2006, p. 152), “Não há, portanto, na lei moral o menor fundamento em vista de uma relação necessária entre a moralidade [aspecto racional] e a felicidade [aspecto emocional] [...]”.

Como muitas das teorias psicológicas são heranças da Filosofia, a concepção separatista entre cognição e afetividade também marcou os psicólogos do Comportamentalismo (Behaviorismo). Esses deram mais atenção a fatores externos do ser humano, como o comportamento, que é mais objetivo e concreto para ser observado, do que a fatores internos, como as experiências emocionais, que são mais subjetivas e abstratas para serem observadas. Como consequência disso, ficou em segundo plano o aspecto afetivo, mais inacessível, portanto, às observações psicológicas behavioristas do início do século XX. Assim, ficou como herança “a impressão de que, em nome de uma *resolução sensata*, deve-se desprezar, controlar ou anular a dimensão afetiva” (ARANTES, 2004, p. 3, grifo da autora).

Entretanto, há pensadores que nem sempre aceitaram uma visão dualista do mundo (i)material. Esses acabaram por aderir à visão monista, mais unificadora, mais holística, considerando cognição e afetividade como fatores indissociáveis e dialéticos.

Na contrapartida do dualismo entre razão e emoção, o filósofo holandês de origem portuguesa, Baruch Spinoza³ (2007), apresentou uma solução monista,

³ Utilizaremos aqui a grafia “Spinoza” e não a aportuguesada “Espinoza”. Entretanto, manteremos a versão aportuguesada nas citações diretas de autores que a utilizam.

integradora, que apresentava corpo e mente como se fossem os dois lados de uma mesma moeda. Do mesmo modo, ele concebia a relação entre razão e emoção. Spinoza (2007, p. 31) acreditava que

depois de perceber claramente que sentimos tal corpo e nenhum outro, então [...] concluímos claramente que a alma está unida ao corpo, que a união é a causa de tal sensação; mas o que seja essa sensação e essa união, não o podemos compreender em absoluto.

Ainda de acordo com Spinoza (2007), o homem concebe o mundo de forma distorcida,

pois aquilo que em si é uno, os homens o imaginam múltiplo. E àquelas coisas que concebem abstratamente, separada e confusamente, impõem nomes que empregam para designar outras coisas mais familiares; isso faz com que as imaginem da mesma maneira que costumam imaginar as coisas às quais atribuíram anteriormente esses nomes (SPINOZA, 2007, p. 31).

Para ele, corpo e mente eram parte de uma só substância. Entretanto, embora haja apenas uma substância, ela tem diferentes modos de ocorrência, de existência. Segundo Veer e Valsiner (2006, p. 387), para Spinoza “não há uma distinção essencial entre os processos emocionais (inferiores) e processos intelectuais (superiores)”, por isso ambos deveriam ser explicados casualmente. Sua inovação foi trazer uma nova forma de concepção, um novo ponto de vista: o monismo integrador.

Esse monismo spinoziano fez frente ao dualismo cartesiano e foi a alternativa para aqueles que não seguiram as ideias cartesianas. Vigotski (2000) é um dos que foram influenciados pelo monismo spinoziano (VEER; VALSINER, 2006), pois, como bem afirma Rouanet (1995, p. 459), no que concerne ao monismo de Spinoza, devemos considerar que

Excluir as paixões durante o trabalho do pensamento não significa que elas não desempenhem nenhum papel cognitivo. Na origem de todo saber está a paixão de conhecer, o que levou Espinoza, num certo sentido, a transformar a própria razão em paixão: existem desejos emanados da própria razão, na medida em que ela é movida por uma *libido cognoscendi* [desejo de conhecer].

Nessa mesma linha de pensamento, o filósofo inglês David Hume (2006) parece ter direcionamentos conceituais acerca da relação cognição e afetividade-*volição* bem parecidos com os de Spinoza. No entanto, ele parece dar mais importância ao aspecto emocional do que ao cognitivo. Em suas *Investigações sobre os princípios da moral*, afirmou que as “ações humanas nunca podem [...] ser explicadas pela razão, mas inspiradas inteiramente pelos sentimentos” (HUME apud LAW, 2009, p. 118). E em seu *Tratado da natureza humana*, encontra-se a seguinte afirmação: “a razão é que deve ser apenas escrava das paixões, e nunca pode aspirar a nenhum outro serviço senão servir-lhes e obedecer-lhe” (HUME apud LAW, 2009, p. 290).

O fato é que Hume (2006) não dava às emoções um local secundário ou menor em relação ao intelecto, muito pelo contrário; quando ele explica a “origem das ideias”, assevera que “O pensamento mais vivo é sempre inferior à mais remota sensação [emocional]” (p. 29), pois “todos os elementos do pensamento derivam de nossas sensações externas ou internas, mas a mistura e composição deles dependem da mente e da vontade” (HUME, 2006, p. 31).

Até agora fizemos um esboço sobre como alguns filósofos têm abordado a relação entre cognição e afetividade. Passemos agora a ver como alguns psicólogos têm tratado esse assunto. À exceção dos psicólogos behavioristas, da linha do Comportamentalismo, que veem cognição e afetividade separadamente, há outros que não concebem cognição e afetividade sem uma relação integradora entre si. Ao contrário dos behavioristas, esses psicólogos tiveram outras influências que os fizeram mudar o rumo de seus trabalhos. Por isso, eles aderiram a uma concepção mais unificadora, que integra cognição e afetividade como sendo interdependentes.

Um dos primeiros psicólogos a conceber cognição e afetividade como interdependentes foi o russo Vigotski, já no início do século XX. Na seção seguinte, trataremos de Vigotski mais detalhadamente. Agora abordaremos algumas concepções de Jean Piaget, cujas idéias foram discutidas por Vigotski (2000) – sobretudo no que diz respeito ao conceito piagetiano de *linguagem egocêntrica*, contrapondo-se ao conceito vigotskiano de *linguagem interior*.

Piaget (1961), ao estudar o desenvolvimento infantil, também adota uma concepção monista acerca da relação cognição e afetividade. Para ele, toda ação e pensamento são uma forma de construção dos aspectos cognitivos e afetivos. Na cognição residem as estruturas mentais, e na afetividade reside a energia que move o aspecto cognitivo. Piaget nomeou de Energética essa afetividade, cuja função é servir de combustível para a atividade intelectual, ao mesmo tempo que é organizadora e (re)estruturadora da cognição. Assim, ambos, o intelecto e o afeto, se transformam em correlação com o meio social do sujeito (ARANTES, 2004). Assim Piaget (1986, p. 37-38) escreveu sobre a vida afetiva:

[...] existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais, já que estes são dois aspectos indissociáveis de cada ação. Em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e o seu ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo (senso-motor ou racional).

Um ponto muito importante da teoria piagetiana é o conceito de *valor*. Os valores são o resultado da Energética, isto é, de interações afetivas com o ambiente social, e também são fundamentais para a tomada de decisões, implicando mais tarde o surgimento da *moral* na criança (PULASKI, 1986). Por volta dos 7-8 anos de idade surgem as primeiras atribuições de valores e aquilo que Piaget chamou de *conservação dos sentimentos*. O pensamento afetivo é agora reversível, pois a criança, nessa idade, é capaz de transpor o seu sentimento no tempo de um evento a outro. Assim como a construção da reversibilidade conduz à lógica do pensamento, a reversibilidade conduz à lógica do afeto também (WADWORTH, 2003). Por isso, as operações cognitivas

reversíveis internalizadas aparecem também no domínio do campo afetivo. Logo, cognição e afetividade têm uma interdependência.

Outro estudioso que concebe a relação cognição e afetividade como indissociável é o psicólogo francês Henri Wallon. Ao tratar da relação que as emoções têm com as atividades motoras do sujeito, Wallon (2007, p. 134, tradução nossa) afirma que “As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que respondem a um certo tipo de situação. [...] a emoção é particularmente apta a suscitar reflexos condicionados”⁴. Esse fato, segundo ele, se procede porque “Entre a emoção e a atividade intelectual se produzem a mesma evolução e o mesmo antagonismo”⁵ (WALLON, 2007, p. 138, tradução nossa). O que se depreende das palavras de Wallon é que a evolução da afetividade depende da evolução da cognição e vice-versa (ARANTES, 2004). “A razão nasce da emoção e vive da sua morte” (DANTAS, 1990 apud ARANTES, 2004, p. 5). Esta é também uma concepção unificadora entre ambas as partes da psique humana.

Segundo Arantes (2004), em outras áreas há também pesquisadores influenciados pela visão integradora, monista. Entre os neurologistas, há o português Antônio Damásio (1996), o francês Joseph LeDoux, além de outros pesquisadores, tais como Howard Gardner (teoria das inteligências múltiplas), Nico Fridja (relação entre pensamento, sentimento e crenças) e Daniel Goleman (1995) (teoria das inteligências emocionais, essa é uma influência de Gardner).

Com base no esboço histórico que fizemos sobre a influência que a Filosofia exerce(u) na Psicologia, podemos afirmar que a Linguística Aplicada (dorovante LA) também sofreu influências de outros estudos científicos, sobretudo da Psicologia e da Filosofia. Se considerarmos, por exemplo, o período do final do século XX até agora, é possível percebermos que a LA tem se beneficiado das descobertas científicas de outras ciências, como a Psicologia Social, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Cognitiva, Psicolinguística, Pedagogia, História,

⁴ Las emociones consisten esencialmente en sistemas de actitudes que responden a un cierto tipo de situación. [...] la emoción es particularmente apta a suscitar reflejos condicionados (WALLON, 2007, p. 134).

⁵ Entre la emoción y la actividad intelectual se producen la misma evolución y el mismo antagonismo (WALLON, 2007, p. 138).

Etnografia, Ergonomia, Sociologia, Filosofia, Tradução, Linguística e outras (CELANI, 1998).

A LA é, portanto, uma ciência transdisciplinar por natureza, pois precisa contemplar e buscar conhecimentos de dimensões distintas em outras áreas das ciências humanas. A “LA é o ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas”, como bem afirmou Celani (1992, p. 19). E por isso mesmo, a LA não trabalha apenas com a língua em si mesma, mas com a língua e o homem, o sujeito que é o usuário dela dentro de um determinado contexto comunicativo. Obviamente que esse usuário não é feito única e puramente de cognição, mas de cognição e afetividade indissociavelmente, dialeticamente e concomitantemente – essa é a concepção que seguiremos aqui para a execução deste trabalho.

Durante a última década do século passado, a LA já trabalhava com e ideia de que a afetividade humana interferia e estava embutida nas questões sobre a linguagem. Entretanto, a LA ainda dava, até então, uma certa primazia à cognição em detrimento da afetividade (CELANI, 1998). Ou seja, os estudos em LA, naquela época, não atribuíam um valor tão premente à afetividade quanto se fazia com relação à cognição. A afetividade começou a ser levada em consideração a partir dos estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, sobretudo, acerca da aquisição da segunda língua.

Contudo, hoje em dia, em LA, a afetividade deve ser considerada de modo mais amplo e com o mesmo peso e valor com que se considera a cognição, compreendendo não apenas os estudos de aquisição linguística, mas todos os outros estudos transdisciplinares que se abrigam no bojo da LA. A esse respeito, recorreremos às palavras de Celani (1992, p. 21) no que concerne ao trabalho dos linguístas aplicados, que

Por estarem diretamente empenhados na solução de problemas **humanos** que derivam dos vários usos da linguagem, os linguístas aplicados estão envolvidos em um trabalho que tem uma dimensão essencialmente dinâmica (grifo da autora).

Diante do exposto, podemos considerar que atualmente a LA vem tratando a cognição e a afetividade com a mesma importância, em contextos distintos da comunicação humana (tanto sujeito/sujeito, como sujeito/objeto). Ambas, cognição e afetividade, estão relacionadas como uma interface (elo) de um único sistema. Com tal empenho, a LA faz uma *linkagem* da interface cognição-afetividade, abrindo horizontes para novas pesquisas linguísticas em campos ainda inexplorados. Conforme SILVA (2008, p. 135), “um dos motivos que levaram a LA não só a considerar os aspectos afetivos, mas, sobretudo, a integrar dialeticamente cognição e afetividade foi a adesão de muitos linguístas aplicados às ideias de Vygotsky”.

Consideramos que esse aspecto afetivo do funcionamento humano dentro do uso da linguagem é relevante nas pesquisas em LA, pois não podemos negar o aspecto emocional do intelecto humano. A obra de Vigotski apresenta como pressuposto essa indissociabilidade entre cognição e afetividade. Assim sendo, as pesquisas em LA que se fundamentam em Vigotski trazem, ainda que de maneira subliminar, essa concepção. Nas seções seguintes passaremos a discorrer mais detalhadamente sobre Vigotski.

1.2 A Teoria histórico-cultural de Vigotski ⁶

O mais básico consiste em que a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si (VIGOTSKI, 1929, p. 11).

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas ações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento (VIGOTSKI, 2004, p. 139).

⁶ Optamos aqui pela grafia “Vigotski” em vez da grafia “Vygotsky” ou “Vigotskii”. Entretanto, em citações diretas, manteremos a forma original apresentada em cada passagem dos documentos citados.

Vigotski (1896-1924) nasceu em Orsha, atual Beilo-Rússia. Estudou Direito e Filologia na Universidade de Moscou, posteriormente graduou-se em Medicina. Lecionou Literatura e Psicologia em Gomel (1917-1924). Mais tarde lecionou Psicologia e Pedagogia em Moscou e Leningrado (1925-1934). Nessa época, juntou-se ao grupo de pesquisas de Luria e Leontiev, amigos e companheiros de trabalho de Vigotski, e começou a realizar seus estudos psicológicos com base no *materialismo histórico* de Marx e Engels. Segundo Luria, Vigotski apresentou “propostas teóricas inovadoras sobre temas como: relação pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 9).

Luria afirma também que Vigotski “Foi influenciado por pesquisadores interessados no efeito da linguagem sobre os processos de pensamento” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2001, p 22). No entanto, Vigotski não se limitou a estudar apenas os aspectos cognitivos⁷ do funcionamento humano. Já nos primeiros anos da década de 20 do século passado, Vigotski interessou-se pelos estudos psicológicos acerca das emoções. A versão completa de seu estudo sobre as emoções foi publicada cinquenta anos depois de sua morte, na Rússia, sob o título de *A teoria das emoções. Uma investigação histórico-psicológica* (VEER; VALSINER, 2006).

Vigotski (2000) começou seu estudo sobre as emoções, analisando a teoria das emoções de William James e Carl Lange (teoria de James-Lange). Recorreu a Cannon, que fez severas críticas a James-Lange. No entanto, Vigotski concluiu que Cannon era tão dualista quanto James-Lange, pois os três concebiam a inteligência e a afecção como elementos separados entre si na atividade psíquica humana. Vigotski atribuiu esse tipo de visão dualista a Descartes, cuja forte influência imperava até o início do século XX (e em certa parte continua até hoje).

De acordo com Vigotski (2000), as teorias existentes até então sobre as explicações emocionais se baseavam numa concepção dualista, que dividia de

⁷ “Vygotzky nunca usou o termo ‘cognição’. Na verdade, apenas recentemente é que um equivalente mais preciso de ‘cognitivo’ entrou no léxico da psicologia soviética, com o termo ‘kognitivnii’. Isso não significa de forma alguma, que os psicólogos soviéticos não tenham estudado processos como pensamento, percepção e memória” (WERTSCH, 1990, p. 63). [...] Os termos utilizados por Vygotzky para designar processos que denominamos cognitivos são “funções mentais” e “consciência” [ver nota 10, na p. 29, e nota 12, na p. 37]. “Vygotzky usou o termo ‘função mental’ para referir-se a processos como pensamento, memória, percepção e atenção. (WERTSCH, 1990 apud OLIVEIRA, 1992, p. 75-76).

um lado o aspecto cognitivo do ser humano e, de outro, como se fossem independentes, o aspecto emocional. A teoria de James-Lange e as explicações cartesianas em *As paixões da alma* (DESCARTES, 2005a) tinham um direcionamento fundamentalmente determinista e causal para a origem das emoções, pois concebiam as emoções como imutáveis e inatas – uma visão puramente mecanicista. Para Vigotski (2000), essa visão dualista era incompatível com as descobertas que ele vinha obtendo em seus experimentos de Psicologia do Desenvolvimento, pois se tratava de um determinismo com o qual ele não se via satisfeito para as explicações acerca das emoções humanas.

Convém lembrar que Vigotski não era russo, mas bielo-russo; mas naquela época eram considerados um único povo, os soviéticos, pertencentes à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Conforme explicou Mahn (2003), como toda a Rússia intelectual do início do século XX, Vigotski aderiu (deixou-se influenciar) à teoria de Marx e Engels, conhecida como *materialismo histórico*. A partir da perspectiva do materialismo histórico, “Marx e Engels agruparam a atividade humana, formada pela língua e pela consciência, no centro das origens das formações sociais”⁸ (MAHN, 2003, p. 121, tradução nossa). Dentro dessa perspectiva do *materialismo histórico*,

O desenvolvimento histórico do comportamento foi conduzido [concebido] como a parte orgânica do desenvolvimento social do homem, sujeito a todos os padrões que determinam o [per]curso do desenvolvimento histórico da humanidade como um todo⁹ (VYGOTSKY, 1988, p. 34 apud MAHN, 2003, p. 121, tradução nossa).

Assim, em um de seus manuscritos (escritos esparsos e avulsos, publicações *post mortem*), ao parafrasear Marx, Vigotski revela a sua visão da teoria marxista sobre o *materialismo histórico*: “Paráfrase de Marx: a natureza

⁸ “Marx and Engels placed human activity, shaped by language and consciousness, at the center of the origins of social formations”.

⁹ “The historical development of behavior was carried out as the organic part of the societal development of man, subject basically to all the patterns that determine the course of the historical development of humanity as a whole”.

psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, *transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura*” (VIGOTSKI, 1929, p. 6, grifo do autor). Dessa maneira, foi sob a influência do *materialismo histórico* que surgiram as bases para o que Vigotski nomeou de *Teoria histórico-cultural*, a partir da qual ele

concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente¹⁰ deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 25).

Luria relata que Vigotski gostava de chamar esse modo de estudo de psicologia “cultural”, “histórica” ou “instrumental”, de onde se cunhou o termo *teoria histórico-cultural*. Cada um desses três termos reflete uma maneira distinta e inovadora de se estudar a Psicologia proposta por Vigotski.

No caso do termo “instrumental”, Luria afirma que Vigotski “se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 26). Essas funções complexas não são do tipo básico, como estímulo-resposta. Pelo contrário, trata-se de funções superiores que incorporam estímulos do ambiente natural aos estímulos produzidos pelo próprio indivíduo, que altera ativamente tais estímulos e passa a usar suas modificações como instrumento de seu comportamento. A esse respeito, Vigotski escreveu que “A essência do intelecto está nos instrumentos. O

¹⁰ Vigotski compreendia a consciência “como a organização objetivamente observável do comportamento, que é imposta aos seres humanos através da participação em práticas sócio-culturais” (WERTSCH, 1998, p. 195-196 apud OLIVEIRA, 1992, p. 78). A consciência “Seria assim a própria essência da psique humana, constituída por uma inter-relação dinâmica, e em transformação ao longo do desenvolvimento, entre intelecto e afeto, atividade no mundo e representação simbólica, controle dos próprios processos psicológicos, subjetividade e interação social” (OLIVEIRA, 1992, p. 79). “É interessante mencionar que ‘Para Vygotsky a noção de consciência não estava ligada à teoria psicanalítica e, portanto, não está posta em contraste com ‘inconsciente’, ‘pré-inconsciente’ ou outros termos semelhantes. Além disso, embora seu uso do termo derive de uma preocupação com o marxismo, ele não focalizou temas tradicionais do marxismo como consciência de classe ou falsa consciência” (WERTSCH, 1990, p. 64 apud OLIVEIRA, 1992, p. 78).

instinto é a capacidade de utilizar e construir instrumentos organizados; o intelecto – os não organizados. Seus méritos e falhas” (VIGOTSKI, 1929, p. 3).

Quanto ao aspecto “cultural” da teoria de Vigotski, Luria explica que envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas, afazeres e trabalhos, incluindo aí os tipos de instrumentos envolvidos, tantos os mentais como os físicos. Um dos instrumentos mais importantes inventados pela humanidade é a linguagem, como meio de organização e estruturação social. Por isso, “Vigotskii deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento” (VIGOTSLKII; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 26).

Em seus textos, Vigotski muitas vezes faz uso indistinto da palavra “cultural” e “social”, como se pode observar na passagem seguinte de seu manuscrito (VIGOTSKI, 1929, p. 5)

A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral – todo o cultural é social; 2) sinal – *fora* do organismo, como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. *Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social*, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, *sua natureza – são sociais*. Mesmo sendo, na personalidade, transformadas em processos psicológicos –, elas permanecem 'quasi'-sociais. O individual, o pessoal – não é 'contra', mas uma forma superior de sociabilidade (grifo do autor).

Por fim, o elemento “histórico” da teoria de Vigotski funde-se com o cultural. Os instrumentos, sobretudo a linguagem, e o comportamento foram inventados e aperfeiçoados durante o processo de desenvolvimento histórico da humanidade. O comportamento para Vigotski (2004) é um processo de interação entre o organismo e o meio, ou seja, o *modus operandi* culturalmente instituído. Dentro dessa perspectiva histórica, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, processos psicológicos instrumentais interpessoais (partilhados entre pessoas do mesmo convívio sócio-cultural) mais complexos começam a tomar forma, “e à medida que

os processos superiores tomam forma, a estrutura total do comportamento se modifica” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 27).

Em um de seus manuscritos, o próprio Vigotski (1929, p. 2) define da seguinte maneira o conceito de “histórico” em sua teoria:

A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética¹¹ geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história (Arquivo, p. X), ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) **história no próprio sentido**, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (veja o caráter dos gregos e o nosso). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele [no psiquismo] são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história). O mesmo no desenvolvimento infantil (compare as duas linhas) (grifo nosso).

Dessa forma, dentre os processos instrumentais interpsíquicos, conhecidos como processos superiores, a linguagem tem papel preponderante como o principal instrumento mediador da realidade, pois

A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 26).

¹¹ Dialética: ideia X se opõe à ideia Y, mas são complementares uma com relação a outra, resultando em uma terceira ideia Z. É algo sempre dinâmico. Na dialética do ser, nós somos sempre dinâmicos, como se houvesse um outro ser dentro de nós mesmos. Você é você, porém, ao receber uma experiência alheia, você é um novo ser de você mesmo. O ato dialético é uma transformação que resulta em algo novo. É como o branco que se une ao preto. O efeito resultante não é mais nem branco nem preto: é o cinza. Não é apenas um pedacinho do branco e um pedacinho do preto. É a fusão entre o branco e o preto, que resulta no novo: cinza.

Então, com base nos conceitos de “instrumental”, “cultural” e “histórico” da *teoria histórico-cultural*, Luria conclui que

É através desta *interiorização dos meios de operação* das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 27, grifo nosso).

A conclusão de Luria implica formas complexas de organização da personalidade, pois remete a uma representação de indivíduo como sujeito de seus processos psicológicos. Então, de acordo com a concepção da psicologia histórico-cultural, esse sujeito nada mais é do que o produto do desenvolvimento de “processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituídos na história anterior do sujeito) e externos (referentes às situações sociais de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido)” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 19). Nesse sentido, Vigotski afirma que

Através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso. [...] A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, *porque* necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo. [...] Não é esta externalidade que nós temos em mente. Para nós, falar sobre processo *externo* significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. Meios de influência sobre si – inicialmente meio de influência sobre os outros e dos outros sobre a personalidade. (VIGOTSKI, 1929, p. 3-4, grifo nosso).

Essa influência sobre os outros e dos outros sobre a personalidade ocorre de forma indireta, por meio do que Vigotski nomeou de *mediação*. De acordo com Oliveira (1997, p. 26), o conceito de *mediação* na teoria vigotskiana é um

processo que significa a “intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento”. Por exemplo: uma criança que ainda não tenha tido contato com uma vela acesa, ao tentar tocar o fogo, sentirá o calor nos dedos e retirará rapidamente o dedo porque o sentirá queimando. Numa segunda vez que a criança ver uma vela, já não mais colocará o dedo diretamente no fogo, pois irá se lembrar de que o calor do fogo pode queimá-la outra vez. Ou então, alguém pode avisá-la previamente que ela pode se queimar novamente. No caso da lembrança, trata-se de um fator de *intervenção prévia*, com base na experiência do próprio sujeito, e no caso do aviso, é uma *intervenção externa*, baseada na experiência do outro.

Dessa maneira, a criança terá uma nova (re)ação: será mais cautelosa, e provavelmente não tocará no fogo da vela ou irá pegá-la com uma base de proteção. Essa nova atitude mediada, a reação, é agora a ação modificada. Essa modificação é o resultado de um processo de experiência, de experimentação, mediado por um fator que o precede(u) e/ou externo a ele. Esse fator precedente ou externo à experiência do sujeito é o elemento mediador que modifica o comportamento futuro. Haverá agora um novo comportamento mediado, que é agora mais complexo que o anterior, pois agora há a mediação como “elemento do/no meio” do processo. Isso significa que a mediação é uma forma de regulação, é um processo controlado(r), ou seja, é uma (inter)mediação entre um fator externo ou anterior à experiência do sujeito com relação ao objeto (evento) com que se relaciona. Assim, essa mediação, por vezes, nos serve como um alerta, um referencial, um guia, uma proteção, ou mesmo com um obstáculo ou bloqueio.

Por isso, a mediação é um tipo de ferramenta que intervém na relação do sujeito com o mundo real. Vigotski trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo nunca é uma relação direta, mas sempre mediada, pois o próprio mundo real fornece os elementos mediadores que servirão de ferramenta ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Com base nesse conceito de mediação, Vigotski identificou dois tipos de elementos (ferramentas) mediadores: os instrumentos e os signos. Esses últimos são a base do sistema linguístico humano. Se os instrumentos estão mais relacionados ao

aspecto da atividade física do homem, os signos estão relacionados mais às atividades psicológicas do homem (OLIVERA, 1997).

Assim considerados, os signos são como “instrumentos psicológicos” que, ao contrário dos outros instrumentos, integram o indivíduo. Os signos são orientados para/de dentro do indivíduo, pois fazem parte dele, constituem-no como sujeito. A principal função do signo é servir de representação. Um signo representa ou substitui elementos e conceitos da nossa realidade na ausência deles, por exemplo. Essa representação é sempre uma convenção social, e não fruto apenas da decisão de um sujeito isolado, mas da coletividade. É por isso que a linguagem é considerada a principal ferramenta de mediação simbólica, por excelência, na teoria vigotskiana.

Atrelado ao processo de *mediação simbólica*, ocorre um outro processo que Vigotski chamou de *internalização*. É, pois, durante o processo de desenvolvimento, que “o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar **signos internos**, isto é, **representações mentais que substituem os objetos do mundo real**” (OLIVEIRA, 1997, p. 35, grifo da autora). Voltemos ao exemplo da vela acesa. Um adulto que já saiba que o fogo queima, não vai colocar a mão no fogo da vela, pois ele policiará seu comportamento para se proteger de uma possível queimadura. Esse policiamento (modificação) em seu comportamento se deve ao fato de que, agora, o adulto já não necessita mais de um fator baseado em sua experiência anterior recente, nem baseado na experiência de outra pessoa para guiar seu comportamento presente. Essa regulação do comportamento se deve ao fato de que agora o adulto tem a ideia de que “o fogo queima” como um signo interno. *Esse signo está agora internalizado em forma de uma representação mental, mediando assim a verdadeira experiência do sujeito.*

Em última análise, o processo de internalização corresponde à formação da consciência, além de ser um processo de construção da subjetividade (OLIVEIRA, 1992). Logo, o processo de *internalização* daquilo que o signo representa (o conceito) possibilita uma nova operação mental, constituindo assim uma relação com o mundo real, não mais direta, mas indireta, mediada; “libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos do seu pensamento”. Por isso, as representações mentais do mundo real “são, na

verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo” (OLIVEIRA, 1997, p. 35). Tais representações são articuladas em sistemas simbólicos, que possibilitam o compartilhamento de experiências, servindo de meios de comunicação e aprimoramento da interação social. Esses sistemas simbólicos são um conjunto de ideias, de representações mentais, dos elementos da realidade que medeia a atividade psicológica do sujeito. Então, é por isso que Luria afirma que é por meio da interiorização dos meios de operações historicamente determinados e culturalmente organizados que nos desenvolvemos (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2001).

Assim, para Vigotski o desenvolvimento humano, no que diz respeito ao comportamento e ao funcionamento mental humano, ocorre em quatro diferentes planos genéticos:

[...] o plano da **filogênese** (relativo à história da espécie humana), o da **ontogênese** (relacionado à história do indivíduo da espécie, do nascimento à morte), o da **sociogênese** (relacionado à história de cada grupo cultural) e o da **microgênese** (referente à história, relativamente de curto prazo, da formação de cada processo psicológico específico; referente, também, à configuração única das **experiências vividas** [perezhivanie] por cada indivíduo em sua própria história singular) (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 24, grifo nosso).

Além dessa influência marxista do materialismo histórico, Vigotski também teve a influência de Spinoza (mais precisamente sobre suas obras *Ética* e *Tratado da reforma do entendimento*). Vigotski aderiu à visão monista desse filósofo holandês de origem portuguesa, que unificava numa só substância corpo e mente. Essa unificação de corpo e mente ficou conhecida como *monismo unificador*, o qual Vigotski adotou em seus estudos psicológicos. Spinoza acabou por criar uma nova perspectiva para o tratamento da teoria das emoções, inédita até então, aderindo à concepção unificadora mente-corpo e, ao mesmo tempo, abandonando o determinismo do dualismo vigente em sua época, presente principalmente em *As paixões da alma* de Descartes (2005a). Para Vigotski, Spinoza proporcionou uma nova perspectiva para o tratamento do problema do dualismo mente-corpo (VEER; VALSINER, 2006).

Ainda de acordo com Veer e Valsiner (2006), Vigotski também foi influenciado pelo historiador soviético Jaroshevsky, que pesquisou e descobriu três níveis de determinismo na história da ciência:

1. o nível mecânico, em que o comportamento humano é explicado fazendo-se referências a corpos minúsculos que se colidem interativamente, como bola de bilhar numa mesa se sinuca;
2. o nível biológico, de herança darwinista, que dá explicações a partir da “seleção natural”, da “evolução gradativa”, do “valor de sobrevivência”, da “homeostase”, que é o equilíbrio fisiológico e;
3. o nível histórico-cultural, que fornece explicações para o desenvolvimento humano referentes à influências culturais e históricas.

Um nível não descarta o outro, pelo contrário, os três se complementam. Porém esse terceiro nível de determinismo dentro da ciência foi o que mais influenciou Vigotski na elaboração de sua *teoria histórico-cultural* dos processos psicológicos, que mais tarde acabou servindo de base para o que ficou conhecido como Socioconstrutivismo/Sociointeracionismo.

Não apenas o aspecto cognitivo foi abordado na obra de Vigotski, mas também as questões afetivas do funcionamento psicológico humano. Para a teoria socioconstrutivista, há duas classes gerais de emoções humanas em adultos (VEER; VALSINER, 2006):

1. as emoções que existem também em bebês humanos e nos animais, como alegria e medo. Essas emoções são análogas às seis paixões que Descartes (2005a) classificou como primitivas: amor, ódio, alegria, tristeza, desejo e admiração, embora não sejam exatamente as mesmas;
2. as emoções que não têm análogos naturais, como raiva e vingança.

Esse dois tipos de emoções entram em consonância e harmonia com o que Vigotski chamou de “funções superiores” e “funções inferiores” dos processos de desenvolvimento psicológico do ser humano, ao tratar do conceito de cognição. As funções psicológicas inferiores, que são as mesmas para todas as pessoas, dizem respeito a funções cognitivas mais elementares, existente nos animais e também nos bebês humanos, como a atenção involuntária, memória e lembrança.

Com relação às funções psicológicas superiores, que diferem entre pessoas pertencentes a culturas diferentes, Oliveira (1992, p. 79) afirma que,

[...] referem-se a processos voluntários, ações conscientemente¹² controladas, mecanismos intencionais. [...] sendo, portanto, claramente um resultado da inserção do homem num determinado contexto sócio-histórico.

Ainda de acordo com Oliveira (1992, p. 27) trata-se de

processos mediados por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Vygotsky (1994) acrescenta ainda que, durante a interação com o meio histórico-cultural do sujeito, os processos inferiores não deixam de existir dentro de nós, mas são “suplantados” (são sub-intrapostos). Esses processos inferiores vêm à tona quando os processos superiores (sobre-extrapostos), por alguma razão, não puderem funcionar (VEER; VALSINER, 2006). Ambos os processos são inter-relacionados com outras funções, há, portanto, uma interfuncionalidade como característica principal da interação desses dois processos.

Então, Vigotski (2000, 2004) entendeu que os diferentes modos de sentir uma emoção são determinados pela cultura, pelo que foi historicamente construído e instituído, e não pelo sentimento em si. De acordo com os estudos de Vigotski, é possível concluir que as mudanças emocionais causam as mudanças cognitivas, e estas, por sua vez, mudam as emoções. Uma é causa e

¹² Ver nota 10, na p. 29, e nota 7, na p. 27. “De acordo com esse ponto de vista, a consciência humana, que é o resultado de atividade complexa, e cuja função se relaciona com a mais alta forma de orientação no mundo circundante e com a regulamentação do comportamento, formou-se ao longo da história social do homem durante a qual a atividade manipuladora e a linguagem se desenvolveram, e seu mecanismo exige a íntima participação dessas” (LURIA, 1988, p. 221 apud OLIVEIRA, 1992, p.78).

efeito da outra, concomitantemente e dialeticamente. Assim, quanto mais conhecermos nossas emoções, mais autocontrole poderemos ter.

Em consonância a esse fato, Oliveira e Rego (2003, p. 20) afirmam que para Vigotski “no decorrer do desenvolvimento as emoções vão se transformando, se afastando dessa origem biológica e se constituindo como fenômeno histórico e cultural”. Vigotski conseguiu, dessa forma, ver uma relação dialética entre cognição e afetividade. Esse fato foi um grande salto qualitativo para as pesquisas psicológicas do século XX, sem paralelos nas ciências humanas até hoje. Para ele as funções motoras (físicas) e cognitivas se correlacionam entre si dialeticamente com as funções emotivas, formando assim uma tríade: emoção-cognição-ação.

Nessa relação triangular, o aspecto emocional tem um desenvolvimento estrutural que passa a influenciar no desenvolvimento do aspecto cognitivo. O resultado dessa influência também envolve o aspecto motor do desenvolvimento humano, o comportamento, o *modus operandi*, culturalmente construído e organizado e historicamente determinado e concebido.

Assim, a comportamento é o resultado do que ocorre durante e a partir dos processos emocionais e cognitivos. Por sua vez, o modo de agir, a ação, o comportamento, passa também a influenciar o desenvolvimento dos processos emocionais e cognitivos do ser humano. Em outras palavras: (1) o pensar influencia o sentir e o agir, (2) o sentir influencia o agir e o pensar, (3) o agir influencia o sentir e o pensar, dialética e concomitantemente. Não se pode, pois, desprezar que o fator cultural tenha um grande peso, visto que as emoções são culturalmente construídas, percebidas e concebidas. Elas não são, pois, estáticas ou universais. Paralelamente a esse fato, Vigotski afirma que há também uma “influência do pensamento sobre o afeto e a volição” (VYGOTSKY apud OLIVERA, 1992, p. 77).

O luto, por exemplo, em geral, causa a dor da perda para um brasileiro, resultando em tristeza, solidão e desamparo. No entanto, no México, por influência das culturas ameríndias daquela região, as pessoas “celebram” a “dor do luto” com eventos festivos regados à bebida e comida. Lá, a morte é “festejada”, enquanto que aqui, no Brasil, ela é lamentada. Uma piada pode

causar o sentimento de extrema alegria em uma pessoa, e, ao mesmo tempo, indignação em outra. Nesse caso, a pessoa que se alegrou sente catarticamente o efeito, que para ela tem sentido positivo, daí o resultado ser a alegria. Porém, para a outra pessoa, o sentido atribuído à mesma piada traz à tona um efeito negativo, cujo resultado é a indignação, por exemplo. Ou seja, o sujeito sofre mudanças de cunho emocional de acordo com o seu (per)curso histórico. Assim as emoções sofrem as interferências dessas mudanças e também passam, ao mesmo tempo, a mudar o sujeito.

Para exemplificar essa mudança, consideremos o sentimento de “amor”. A visão que nós temos de amor na juventude não permanece a mesma, mas se transforma com o tempo por causa das mudanças pelas quais vamos passando. Na meia-idade, a forma como exercemos e sentimos o amor é diferente daquela da juventude, porque o sentimento de amor em nós, agora, já não existe mais da mesma forma que antes. É um sentimento que contém em si algumas diferenças, embora continuemos a nomeá-lo com a mesma palavra, o que implica uma atitude e uma postura, perante a vida, diferentes daquelas de anos atrás.

Assim, pode-se afirmar que, apesar da passagem do tempo, ainda é a mesma “emoção de amor”, mas com nuances e realces diferentes, pois junto dela estão os fatores culturais da nossa história de vida. Esse “amor com nova nuance” só existe no sujeito que sente e da forma como ele sente. Um outro sujeito, ainda que tenha a mesma idade, também sentirá uma “emoção de amor” única e também só dele.

Com relação ao desenvolvimento da afetividade, segundo Oliveira e Rego (2003, p. 27),

Vygotsky considerava que a qualidade das emoções sofre transformações conforme o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvam. Isto é, as ferramentas culturais internalizadas constituem instrumentos mediadores para a metamorfose do domínio afetivo ao longo do percurso da vida de cada membro da espécie humana, afastando-o de sua origem biológica e dotando-o de conteúdos histórico-culturais. É nesse sentido que se pode afirmar que *a imersão dos sujeitos humanos em práticas e relações sociais define emoções*

mais complexas e mais submetidas a processos de auto-regulação conduzidos pelo intelecto (grifo nosso).

As emoções são como impressões digitais; cada um tem a sua, com a marca indelével de subjetividade. Essa subjetividade diz respeito à maneira singular e única de cada um se constituir como sujeito de si no ambiente histórico-cultural. Essa subjetividade significa (1) “ser sujeito de”, modificador, no sentido ativo, ou seja, de estar no comando; e ao mesmo tempo, (2) “estar sujeito a”, assujeitar-se, adaptar-se, no sentido passivo, com relação ao que é historicamente determinado e culturalmente organizado. Por isso, “todas as nossas emoções são capazes de ascender todos os passos de nossa evolução sentimental” (VYGOTSKY apud VEER; VALSINER, 2006, p. 385).

O conceito de subjetividade está intimamente ligado a outro conceito dentro da teoria vigotskiana: a singularidade, que é o conjunto de características singulares, peculiares e únicas de cada indivíduo. Esta por sua vez se faz central nas questões que concernem à afetividade humana. Além disso, a singularidade nos remete à constituição subjetiva do sujeito e a outro conceito também importante: a personalidade. Sobre o conceito de personalidade, Gonzáles-Rey (2000, p. 146 apud OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 31), afirma que

A personalidade não representa uma entidade intrapsíquica substancializada para Vygotsky, mas sim um sistema complexo integrador da vida psíquica individual, que participa do sentido que as experiências têm para o sujeito.

Assim, com o conceito de personalidade, Vigotski designa uma integração dialética, que está em desenvolvimento de funções diferentes. Portanto é possível, dessa forma, compreender que essa dimensão pessoal, singular e subjetiva das emoções também se faz presente na organização da afetividade de todo ser humano; pois “O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, do social para o individual”. Logo, “emocionar-se tinha de ser também memória, pensamento, imaginação, planejamento, conhecimento, linguagem,

conceitos, significados, sentidos, percepção, atenção” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 32).

Para finalizar, cabe ressaltarmos aqui que para o termo “cognição” adotaremos a concepção vigotskiana, que compreende determinadas formas de funcionamento psíquico da mente humana, incluindo aí atividades como pensar, raciocinar, calcular e outras. Assim, também segundo a teoria vigotskiana, usaremos o termo “afetividade”, que “será aqui abordada de forma genérica, como um âmbito do funcionamento psicológico que tem sido mapeado como sendo distinto do âmbito do intelecto, da cognição ou da razão” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 16). Nesse sentido, conforme estudos de Vigotski, o conceito de afetividade se refere a uma “dimensão afetiva do funcionamento psicológico [...] (emoção, vontade, imaginação, criatividade)” (OLIVEIRA, 1992, p. 77). É com esse conceito de afetividade que trabalharemos aqui. Ou seja, concebemos o aspecto cognitivo e o afetivo como indissociáveis e dialéticos.

1.2.1 O conceito de *Perezhivanie*¹³ (переживание) para Vigotski

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 de que evoca toda uma situação.¹⁴ (NOTES ON PEREZHIVANIE, 2010, p. 1, tradução nossa)

¹³ Optamos pela grafia “perezhivanie”, que é a transliteração do Russo para a nosso sistema de escrita latina, em vez de “perejivânie”, que é a forma aportuguesada, como há em algumas publicações brasileiras. Nas versões aportuguesadas da transliteração russa, “ZH” é grafado “J”, pois o som dessa consoante russa se assemelha ao som representado por “J” em português, mas não é exatamente o mesmo. No entanto, em citações diretas manteremos a forma original apresentada em cada passagem dos documentos citados.

¹⁴ *Perezhivanie* is a Russian word, usually translated as “lived experience”, and used in connection with “social situation of development,” has multiple shades of meaning. It indicates a person’s situation with special emphasis on the subjective significance, especially the emotional and visceral impact of the situation on the person, recollection of which summons up the entire situation.

Dentro dos estudos vigotskianos sobre as emoções, há um conceito muito peculiar e importante para o todo da obra de Vigotski e que é fundamental para este nosso trabalho: *perezhivanie* (переживание). Essa é uma palavra muito utilizada no cotidiano da língua russa do início do século XX. Além disso, também era comum o seu uso mais técnico e erudito entre os intelectuais russos, entre os literatos, linguístas, críticos de teatro, psicólogos, pedagogos, filósofos (TOASSA, 2009; DELARI JUNIOR; PASSOS, 2009).

Na teoria vigotskiana, *perezhivanie* tem um sentido mais específico, de uso mais restrito dentro da psicologia russa. É esse sentido com o qual trabalharemos aqui e que tentaremos elucidar nas linhas a seguir. Segundo Toassa

Pereživânie é um estado psicológico especial, é a presença de sensações ou sentimentos vividos por alguém. Tanto pode ser o resultado de sensações ou sentimentos experimentados, e aí eu traduzo tranquilamente como vivência [...], como ato de experimentar tais sentimentos e sensações, que traduzo como vivenciamento. Este último conceito também se aplica à estética [...], onde ele se aproxima e quase se confunde com empatia [...] (P. Bezerra, comunicação pessoal, 22 de fevereiro de 2006) (TOASSA, 2009, p. 57).

Em Vigotski, *perezhivanie* implica tanto a apreensão do mundo externo ao sujeito e sua participação nele, quanto a apreensão do seu mundo interno. Este último é passível de simbolização e de tomada de consciência, pois é a “realidade psíquica” do sujeito. *Perezhivanie* designa o modo como o mundo nos afeta, no sentido de “atingir-nos” e também de “afeto” mesmo, tornando-se apreensível, inicialmente, por processos psicológicos geneticamente biológicos e, posteriormente, por processos histórico-culturais através da mediação simbólica dos signos como instrumentos. “O uso do termo é sinal do perfil monista da obra de Vigotski, em que as sensações sempre aparecem implicadas nas alterações psíquicas que denominamos de sentimento” (TOASSA, 2009, p.61).

De acordo com Robbins (2004), Lídia Ilinitchina Bozhovich foi aluna de Vigotski e trabalhou na Universidade de Moscou, sob a supervisão do seu mestre. Ela recorre, em seus trabalhos, a quatro conceitos básicos de Vigotski: (1) “a

situação social de desenvolvimento; (2) a experiência ou a vivência de uma certa experiência (*perezhivanie*); (3) a relação entre emoções/afetos e necessidades; e (4) o caráter mediacional dos signos na definição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (Robbins, 2004, p. 4). Esses quatro conceitos básicos estão intimamente ligados aos quatro planos genéticos do desenvolvimento humano postulados por Vigotski: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. Nota-se que Bozhovich deu continuidade ao trabalho de Vigotski, com relação aos estudos das emoções, sobretudo no que respeita o uso do conceito de *perezhivanie*, como descrito anteriormente nos itens (2) e (3).

Segundo Bozhovich, Vigotski compreendia *perezhivanie* como a integração de elementos cognitivos e afetivos, pressupondo sempre a presença de fatores emocionais externos-internos (sociais-subjetivos). Com esse conceito, Vigotski pôde enfatizar a totalidade do desenvolvimento psicológico da criança, integrando, assim, a cada estágio do desenvolvimento, os elementos externos e internos. Por um curto período de tempo, Vigotski “considerou *perezhivanie* como a “unidade” do desenvolvimento psicológico no estudo da situação social de desenvolvimento” (GONZALES-REY apud ROBBINS, 2004, p. 5).

Em Vigotski nota-se uma integração dialética entre todas as experiências, e *perezhivanie* é a “denominação geral para a experiência [opit]¹⁵ psíquica direta em seu aspecto subjetivo”, ou seja, “uma unidade dinâmica da consciência” e a consciência é “um caso especial da experiência [opit] social” (VIGOTSKI; VARSHAVA, 1927/1931, p. 128, apud DELARI JUNIOR; PASSOS, 2009, p. 13). *Perezhivanie* é uma unidade de experiência obtida numa situação concreta. Vigotski (1934), ao abordar a influência que o ambiente social tem para a formação do homem, dá destaque importante ao papel da *perezhivanie* na constituição do sujeito.

De acordo com Vigotski (1934), os fatores essenciais que explicam a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico, desde a infância até a

¹⁵ Como “experiência” o substantivo *perezhivanie* tem um concorrente em russo “opit” (опыт), que tem um sentido mais prático e ativo, no qual está ligado o conceito de “consciência”. Já *perezhivanie* tem um sentido mais sentimental e subjetivo. Enquanto que “opit” (опыт) é algo já concluído, *perezhivanie* é um processo, mais durativo, mais iterativo. O fato é que há no conceito de *perezhivanie* um sentido cujas características são mais diacrônicas, ao passo que em “opit” (опыт) são mais sincrônicas (DELARI JUNIOR; PASSOS, 2009).

fase adulta, bem como o desenvolvimento de sua personalidade consciente são (e)feitos das experiências emocionais (petrezhivaniya)¹⁶. A experiência emocional (perezhivanie) é decorrente da relação emocional do sujeito com qualquer situação ou qualquer aspecto do ambiente, e determina que tipo de influência a situação ou o ambiente terão sobre ele. Portanto não é qualquer um dos fatores em si (se forem tomados sem referência ao sujeito) que determina como será influenciado o rumo futuro dos desenvolvimentos filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético, mas os mesmos fatores refratados através do prisma da experiência emocional (perezhivanie) do sujeito em formação (VYGOTSKY, 1934).

*Uma experiência emocional [perezhivanie] é uma unidade na qual, por um lado, em um estado indivisível, o ambiente é representado, ou seja, aquilo que está sendo experimentado - uma experiência emocional [perezhivanie] está sempre relacionada com algo que se encontra fora da pessoa - e, por outro lado, o que está representado é como eu estou experienciando isso em mim mesmo; isto é, todas as características pessoais e todas as características ambientais são representadas em uma experiência emocional [perezhivanie], [1] tudo selecionado a partir do ambiente e [2] todos os fatores que estão relacionados à nossa personalidade e que [3] são selecionados a partir da personalidade; [em síntese: são] todos os traços de caráter da personalidade, os elementos constitucionais dela, que estão relacionados ao evento em questão. Assim, em uma experiência emocional [perezhivanie] nós estamos sempre lidando com uma unidade indivisível de características pessoais e situacionais, que são representados na experiência emocional [perezhivanie]*¹⁷ (VYGOTSKY, 1934, p. 6, grifos do autor, tradução nossa)

¹⁶ 1. O termo russo perezhivanie serve para expressar a ideia de que uma mesma situação objetiva pode ser interpretada, percebida, vivenciada por crianças diferentes de formas diferentes. Nem a "experiência emocional" (que é usada aqui, e que abrange apenas o aspecto afetivo do significado da perezhivanie) nem a "interpretação" (que é exclusivamente racional demais) são traduções totalmente adequadas do substantivo. Seu significado está estreitamente ligado ao do verbo alemão "erleben" (cf. 'Erlebnis', 'erlebte Wirklichkeit'). 2. Aqui Vygotsky está usando o verbo perezhivat (em alemão: "erleben") do qual o substantivo perezhivanie foi deduzido. [estas são notas da tradução inglesa de VEER e VALSINER referente a VYGOTSKY, 1934] (apud VYGOTSKY, 1934, p. 20, tradução nossa).

¹⁷ *An emotional experience [perezhivanie] is a unit where, on the one hand, in an indivisible state, the environment is represented, i.e. that which is being experienced – an emotional experience [perezhivanie] is always related to something which is found outside the person – and on the other hand, what is represented is how I, myself, am experiencing this, i.e., all the personal characteristics and all the environmental characteristics are represented in an emotional experience [perezhivanie]; everything selected from the environment and all the factors which are related to our personality and are selected from the personality, all the features of its character, its constitutional elements, which are related to the event in question. So, in an emotional experience [perezhivanie] we are always dealing with an indivisible unity of personal characteristics and*

Desta forma, Vigotski (1934) enfatiza ainda que por causa da experiência emocional (*perezhivanie*) também selecionamos as características que desempenharam um papel na determinação da atitude em relação à determinada situação. Por conseguinte, as características constitucionais da personalidade e, mais especificamente, as características peculiares da subjetividade são, por assim dizer, mobilizadas por uma determinada experiência emocional (*perezhivanie*). De fato, tais características, uma vez estabelecidas, ficam cristalizadas numa determinada experiência emocional (*perezhivanie*), e, ao mesmo tempo, esta experiência representa o conjunto de características pessoais, que determinam a forma como cada um experimentou esse evento emocionalmente, e também, como os eventos diferentes elucidam experiências emocionais (*perezhivaniya*) diferentes em cada um de nós. Com tal concepção, Vigotski (1934) propõe, então, que a experiência emocional (*perezhivanie*) seja considerada uma *unidade de recursos ambientais e pessoais*. Segundo Vigotski (1934), por este conceito conseguimos entender “o papel e a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico do homem em formação, no que se refere à análise das leis de desenvolvimento”¹⁸ (tradução nossa).

Concluimos que o motivo pelo qual uma pessoa age como age, no momento em que age, é impulsionado pela conexão emocional *perezhivanie* do sujeito, (1) que, devido às necessidades do conteúdo emocional daquela *perezhivanie* em particular, vai resultar numa impressão emocional (2) que gerará, devido àquela experiência, uma nova conceituação, (3) que, por sua vez, permitirá novas conexões emocionais, a partir das quais (4) surgirão novos momentos *perezhivanie* subjetivos, específicos para cada situação vivenciada. Isso é recursivo, iterativo e replicável, ou seja, uma *perezhivanie* gera outra(s).

Por fim, esclarecemos que o conceito de *perezhivanie*, no sentido que Vigotski utiliza, será útil para que possamos identificar as marcas indeléveis do componente afetivo, contidas no discurso dos alunos pesquisados. Esse conceito

situational characteristics, which are represented in the emotional experience [perezhivanie] (VYGOTSKY, 1934, p. 6).

¹⁸ which allows us to study the role and influence of environment on the psychological development of children in the analysis of the laws of development (VYGOTSKY, 1934, p. 7).

nos deu respaldo para que possamos compreender a influência em algumas palavras e expressões que estão embutidas também nas tomadas de decisões dos alunos pesquisados.

1.2.2 Significado e sentido das palavras para Vigotski

É possível, como diz Dostoiévski, exprimir todos os pensamentos, sensações, e até reflexões profundas com uma palavra. Isto é possível quando a entonação transmite o contexto psicológico interior do falante, o único no qual é possível que a palavra conscientizada seja entendida. [...] o discurso pode revelar a mais acentuada tendência para a abreviação, e toda uma conversa pode desenvolver-se por meio de uma única palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 455).

Confirmam-se as palavras de Tolstói, segundo quem a relação da palavra com o pensamento e a formação de novos conceitos é esse processo complexo, misterioso e delicado da alma (VIGOTSKI, 2000, p. 409).

Um dos pontos fulcrais dentro da teoria de Vigotski diz respeito à relação entre pensamento e linguagem. Vigotski (2000) começou seus estudos sobre essa relação observando experimentos em antropoides como chimpanzés e orangotangos. Chegou a algumas conclusões que lhe serviram de base para entender a relação entre pensamento e linguagem em seres humanos. Uma de suas conclusões é que a fala e o pensamento têm raízes genéticas¹⁹ distintas.

A linguagem (não a língua como idioma) nos antropoides surgiu em momentos de *forte excitação afetiva*. “E essa mesma *forma* de reações vocais expressivas *serve indubitavelmente de base ao surgimento e desenvolvimento da*

¹⁹ O adjetivo “genético” para Vigotski não é usado/entendido como o é atualmente pela Ciência Genética (com o sentido de “código genético”, DNA, RNA, etc). Para Vigotski, “genético” é o adjetivo derivado do substantivo “gênese”, com o sentido de “origem”, “início”, “começo”, “aparecimento”, “surgimento”, “desenvolvimento primário”, “fase inicial/embrionária” (talvez mais com o sentido bíblico da palavra latina *Genesis*, de onde tudo partiu, começou, se originou). Vale ressaltar que na época de Vigotski, a atual Ciência Genética ainda nem existia, tampouco a ciência da época se encontrava no atual desenvolvimento dos conhecimentos já alcançados pelos cientistas atuais.

fala humana” (VIGOTSKI, 2000, p. 126). Contudo, “A linguagem não é só uma reação expressivo-emocional, mas também um meio de contato psicológico com semelhantes” (p. 127).

A partir desse ponto Vigotski (2000) afirma que a linguagem humana oral articulada (a língua) tem duas funções básicas:

1. a *função de intercâmbio/relacionamento social*. Por essa função, o homem tem necessidade de comunicação para a sobrevivência; logo, essa necessidade impulsiona o desenvolvimento – a criação - da linguagem e;
2. a *função de organização/ordenação do mundo real – ou pensamento generalizante*. Essa função é que torna a linguagem um instrumento do pensamento, pois é por meio da linguagem que forma(ta)mos um pensamento mais generalizante. A generalização permite o agrupamento de semelhanças e a particularização de diferenças nos conceitos das palavras. Essa é a base da classificação, que é dar nomes, a nomeação, que, por sua vez, nos permite organizar categoricamente os conceitos em nossa mente.

A nomeação é um conceito muito importante na teoria vigotskiana. No desenvolvimento da criança, a nomeação é uma ação estrutural cognitiva que alça o pensamento a novos patamares, pois a palavra passa a fazer parte da estrutura da conceituação do objeto que é nomeado pela criança, tornando-se parte indispensável para a apreensão de novos conceitos no pensamento humano.

Vigotski (2000, p. 147) ainda ressalta que, segundo a tese de Meumann, “as primeiras palavras das crianças têm um caráter integralmente afetivo-volitivo” e são signos “de desejo ou vontade”. O que explica, por exemplo, o fato de que a criança só se apossa do objeto quando consegue nomeá-lo. A nomeação nos torna senhores dos conceitos apreendidos. Nesse sentido, a palavra passa a funcionar como instrumento para o pensamento, possibilitando a apreensão da realidade, que é mediada pela simbolização dos signos linguísticos. Logo, “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança. [...], depende do seu

domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (VIGOTSKI, 2000, p. 148-149). A esse respeito, Vigotski nos ensina que

Todos os pensamentos nascem de emoções, impulsos, necessidade e motivações [...] a relação entre pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. [...] o movimento do próprio processo de pensamento da ideia à palavra é um desenvolvimento. O pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza. Por isto, seria possível falar de formação (unidade do ser e do não-ser) do pensamento na palavra. Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa (VIGOTSKI, 2000, p. 409).

Em conformidade ao pensamento de Vigotski, no que diz respeito ao estudo da afetividade, Oliveira (1992, p. 76) também afirma que para o autor

o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto, emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

De acordo com Oliveira (1997), ao estudar a relação entre pensamento e linguagem, Vigotski descobriu que o desenvolvimento do ser humano passa pelo que ele designou de:

1. *fase pré-linguística do desenvolvimento do pensamento*. Trata-se de uma certa “inteligência prática” de cunho mais instintivo. Nesse estágio, há a utilização de instrumentos, mas sem recorrer ao uso da mediação simbólica da linguagem e;
2. *fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem*. Nesse estágio, a linguagem ainda não tem função de simbolizar conceitos, esta é mais uma **efusão afetiva** do que comunicação propriamente dita, pois sua principal

função é de **alívio emocional**, funciona como meio de *expressão emocional*, principalmente nos bebês: como choros, risos, balbucios. Há aqui também uma *função social* – a de manter contato com outros membros do grupo.

Logo nos primeiros anos de vida (cerca de dois anos) essas duas fases se encontram e se amálgamam, formando simultaneamente o equivalente à terceira fase, dividida em duas partes. Vigotski nomeou essa terceira fase de *pensamento verbal*, que é o resultado do processo de aperfeiçoamento da fase pré-linguística do pensamento. Nessa terceira fase, ocorre a verbalização do pensamento mediado por significados construídos através da linguagem. Assim, surge o que Vigotski chamou de *linguagem racional*, que é o resultado do processo de aperfeiçoamento da fase pré-intelectual da linguagem, o pensamento verbal. Com a *linguagem racional* a fala torna-se racionalmente controlada, como função simbólica mediadora da realidade.

Convém destacar que, para Vigotski, o surgimento da terceira fase não elimina as duas primeiras. Nessa terceira fase, o funcionamento psicológico é mais complexo e sofisticado, justamente porque passa a ser mediado pela função simbólica da linguagem. Aqui o *pensamento verbal* passa a predominar na cognição humana, mas não é exclusivo, pois, quando necessário e conveniente, voltamos a utilizar nossa inteligência prática (pensamento pré-linguístico) e a expressar alívios emocionais (linguagem pré-intelectual).

Dessa forma, a passagem para a terceira fase é o momento em que as funções elementares (pensamento pré-linguístico e linguagem pré-intelectual) transformam-se em funções psicológicas superiores, graças à interação do indivíduo com seu meio cultural. Nota-se, portanto, que Vigotski concebe as três fases convivendo dialeticamente.

Nesses estágios do desenvolvimento da linguagem, Vigotski (2000, p. 138) afirma que “A criança assimila a sintaxe da linguagem antes de assimilar a sintaxe do pensamento”, o que justifica que linguagem e pensamento têm raízes genéticas distintas.

Outro ponto importante para a compreensão da relação entre pensamento e linguagem, no que concerne ao desenvolvimento psicológico humano, é o processo de formação de conceitos na mente da criança, ou *pensamento conceitual*. Como o próprio nome diz, esse desenvolvimento é um processo de criação de novos conceitos em nossa mente. Ele requer habilidades psíquicas, uma atitude metacognitiva, de consciência e de controle deliberado por parte do indivíduo: como a aquisição de conceitos novos, que suscitam transformações e mudanças no desenvolvimento mental e emocional. Por isso, essas transformações influenciam todas as outras instâncias do desenvolvimento humano.

Vigotski (1989 apud OLIVEIRA, 1992) desvendou os meandros do pensamento durante o processo de formação de conceitos na mente humana. Ele explica que, dentro do desenvolvimento psicológico humano, há três estágios para o desenvolvimento do *pensamento conceitual*. No primeiro estágio, a criança forma em sua mente apenas conjuntos sincréticos, agrupando as características dos objetos a serem apreendidos e nomeados com base em nexos vagos e em fatores apenas sensoriais.

Já o segundo estágio é chamado por Vigotski de “pensamento por complexos”. Nessa fase, as ligações entre as características do objeto de apreensão são mais concretas e factuais, mas carecem de uma unidade lógica entre si. Logo, “as ligações que unem os elementos de um complexo ao todo, e entre si, podem ser tão diversas quanto os contatos e as relações que de fato existem entre os elementos” (VYGOTSKI, 1989, p. 53 apud OLIVEIRA, 1992, p. 29).

Por fim, o terceiro estágio é o “pensamento conceitual” propriamente dito. Aqui a criança agrupa as características dos objetos com base num único atributo. Essa é uma operação mental de abstração, em que as características dos objetos de apreensão são isoladas da totalidade da experiência concreta da criança. Logo, “a trajetória de desenvolvimento de um conceito já está predeterminada pelo significado que a palavra que o designa tem na linguagem dos adultos” (OLIVEIRA, 1992, p. 30). Assim, conforme nos explica Oliveira (1992, p. 28),

Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo.

Ainda conforme explica Oliveira (1992), Vigotski concebia duas formas de conceitos: o *conceito cotidiano* ou *espontâneo* e o *conceito científico*. Os conceitos espontâneos são criados nas interações cotidianas de atividades práticas imediatizadas via linguagem. A criança possui o conceito cotidiano porque é algo impregnado pela experiência. Ela reconhece, por exemplo, que um brinquedo de forma esférica é chamado “bola”, mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. Aqui a criança entra em contato com o objeto “bola” antes de aprender a nomeá-lo.

Já os conceitos científicos, relevantes na sociedade letrada, fazem parte de um sistema organizado de conhecimentos, não adquiridos naturalmente, mas em situações formais de ensino-aprendizagem, de instrução consciente e deliberada. Esses conceitos científicos carecem de conteúdo proveniente da experiência pessoal da criança. Aqui a criança entra em contato primeiro com a definição verbal do conceito, geralmente abstrato, e aprende a sua aplicação em situações não espontâneas. Desde o início, os conceitos científicos envolvem uma atitude mediada via linguagem em relação ao sujeito e seu objeto, implicando uma atitude metacognitiva, isto é, de domínio do conteúdo no nível de sua definição e de sua relação com outros conceitos.

Esses conceitos científicos, em sua maioria, não são aprendidos em sua forma final, mas vão evoluindo. Por exemplo, uma criança aprende o que é “globo” e consegue aplicar esse conceito a outras formas esféricas. Ao passo que, com o conceito cotidiano, a criança aprende o que é “bola” e, ainda pela falta de consciência e inabilidade de uso, ela passa a chamar de bola todo formato esférico de objetos que ela ainda não sabe o nome. Por exemplo, a criança vê um lustre em forma esférica pendurado no teto e chama de “bola”. Conforme ela vai tomando consciência das diferenças conceituais, ela vai saber diferenciar entre o conceito científico aprendido na escola (globo terrestre) e o conceito espontâneo

aprendido em sua experiência cotidiana (bola de brinquedo, lustre). Ou seja, ela vai tomando consciência de que para o conceito “formato esférico” há vários nomes, conforme o contexto.

Após essa breve explanação sobre a relação entre pensamento e linguagem, podemos adentrar no ponto que é fulcral para este trabalho: a relação entre significado e sentido das palavras.

Segundo Oliveira (1997), Vigotski concebia o significado como o componente essencial da palavra, porque este implica concomitantemente um ato de fala e um ato de pensamento. É o significado da palavra que permite que o pensamento se transforme no *pensamento verbal* e a fala na *fala racional*. É, pois, no significado que se encontram as duas funções básicas da linguagem: (1) *intercâmbio/relacionamento social* e (2) *organização/ordenação do real*. Para Vigotski (2000) a generalização e o significado das palavras são sinônimos, pois o significado é também um fenômeno do pensamento. Portanto o significado funciona como um “filtro” (OLIVEIRA, 1997), estabelecendo a relação sujeito/sujeito ou sujeito/objeto por meio da mediação simbólica via linguagem.

Sobre isso, Vigotski nos ensina que

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; *o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável*. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, *o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito*. E como *as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento*, podemos considerar o significado com um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 1989, p. 104 apud OLIVEIRA, 1997, p. 48, grifo nosso)

Vigotski acrescenta ainda que “Do ponto de vista psicológico, o significado de qualquer palavra representa sempre uma generalização. Isso nós

compreendemos e este é o primeiro ponto principal”²⁰ (VYGOTSKY, 1934, p. 9, tradução nossa).

No entanto, é importante ressaltarmos aqui que, dentro da teoria vigotskiana, o significado da palavra não é estático. Vigotski bem o sabia, e os estudos linguísticos já comprovaram isso. Vigotski (2000) afirma que o significado da palavra sofre de uma eterna mutabilidade. Ele é inconstante e se modifica sob diferentes modos de funcionamento do pensamento.

Logo, a significação, que é o processo de criação de significados, é dinâmica dentro a língua e tem influências sócio-históricas da cultura do sujeito (influência sociogenética). A significação também é influenciada pela história individual do sujeito (influência ontogenética). Ou seja, ao tomar posse de um significado, nós o fazemos de maneira única e individual, atribuindo a este significado uma tonalidade íntima e pessoal que produz uma nuance diferente do significado em si. A essa nuance no significado, Vigotski chamou de sentido. O sentido é fruto do modo particular da significação que cada um faz ao entrar em contato com um determinado conceito. Vigotski (2000, p. 466) bem definiu o sentido da palavra na seguinte passagem:

O sentido da palavra, como diz Paulham, é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência e segundo as circunstâncias. Nestes termos, o sentido da palavra é inesgotável. [...] é determinado, no final das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionado àquilo que está expresso por uma determinada palavra.

Para justificar sua afirmação, Vigotski (2000, p. 466) se pauta nas palavras de Paulham, ao explicar que

²⁰ From the psychological point of view, the meaning of any word always represents a generalization. This we understand and this is the first main point (VYGOTSKI, 1934, p. 9).

Isto quer dizer que nunca sabemos o sentido completo seja lá do que for, e conseqüentemente, o sentido pleno de nenhuma palavra. *A palavra é a fonte inesgotável de novos problemas.* O sentido de uma palavra nunca é completo. Baseia-se, em suma, na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo (grifo nosso).

Podemos explicar de outra maneira: o significado é culturalmente construído, mas o sentido é construção individual. Se o significado é a impressão digital da significação da palavra, o sentido é a impressão digital do significado, a partir do uso que se faz da palavra dentro de determinado contexto comunicativo. Se a criação do significado depende de fatores culturais (portanto historicamente construído), a criação do sentido depende das experiências, das vivências de cada um, sobretudo da perezhivanie de cada um.

Assim, pois, o sentido é criação única e só existe para quem o criou e em quem o criou. Essa característica implica que o sentido é a impressão pessoal de cada um, resultante das experiências vivenciadas sócio-historicamente, tanto no plano cognitivo quanto no plano afetivo. Por conta disso, o estudo de Vigotski é de importância vital para entendermos a relação entre cognição e afetividade de um lado, e sentido e significado de outro, pois sua obra

Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento da realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e sua atividade (VYGOTSKY, 1989, p. 6-7 apud OLIVEIRA, 1992, p. 77).

Então significado e sentido são como os dois lados da mesma moeda, e a moeda é a metáfora para “palavra”. Enquanto o significado é objetivo e socialmente partilhado, o sentido é subjetivo e individualmente experienciado. O sentido é assim composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da

palavra e às **vivências emocionais** [a perezhivanie] do indivíduo (OLIVEIRA, 1997).

Para finalizar, exemplificaremos: consideremos a palavra “pão”. Ela tem um significado historicamente instituído na nossa sociedade, que é “alimento feito de trigo”, que pode ser doce ou salgado, geralmente macio, com variações de sabores. Mas para um padeiro a palavra “pão” pode ter um sentido de “lucro”, “trabalho”, “ofício”, devido ao fato de seu emprego estar relacionado à produção de pães. Para uma pessoa que não pode ingerir alimentos à base de trigo, “pão” pode ter o sentido de “desejo”, “proibição”, “inacessível”, “perigoso”, devido ao fato de ela nunca poder degustar um pão como uma pessoa normal. Para uma pessoa esfomeada, “pão” pode significar “esperança”, “solução”, “ausência de fome”, “saciamento”, devido ao fato de ela estar sem comer. Conclusão: o sentido depende da experiência emocional (perezhivanie) do sujeito em relação à palavra, ou seja, o sentido é construído mediante as experiências emocionais significativas do sujeito quanto à palavra.

Vejamos agora um segundo exemplo, com a palavra “professor”. Em uma sociedade letrada, ser professor implica ter o domínio de conhecimentos importantes para a atuação no meio social. Além disso, cabe também ao docente a tarefa de promover a formação integral do aluno. Assim, o trabalho do professor é visto como uma tarefa meritória e solidária, em que pese os percalços da profissão. Para muitos, “ser um professor” significa ser um formador de opinião, capaz de influenciar significativamente as futuras escolhas do aluno.

Ao entrar para a escola, a criança vai construindo, de acordo com o meio e com suas experiências, as representações acerca do que significa ser um professor. Nestas representações, encontram-se os valores, e, segundo Araújo (2007, p.27), “quanto maior for a carga afetiva envolvida no valor, mais central ele se “posicionará” na identidade do sujeito e menos flexível ou fluido será”. Assim, o aluno pode atribuir ao professor uma valoração a tal ponto positiva que o influencie definitivamente na futura escolha profissional. Não é raro ouvirmos dizer que a escolha pela docência deveu-se ao apreço por determinados professores.

Nesse sentido, também Araújo (2007, p. 22), ao explicar como se dá o processo de construção de valores, afirma:

Podemos fazer uma analogia com a escola. Se a criança gosta do ambiente, se é bem tratada, respeitada, se vê sentido no que aprende ali, a instituição escolar pode se tornar alvo de projeções afetivas positivas e um valor para ela. Essa criança terá o desejo de voltar à escola todos os dias.

Podemos inferir que o apreço pela escola já indica a valoração positiva dos profissionais que ali atuam, sobretudo do professor, e que tal apreço, construído segundo as experiências e trocas afetivas com o meio (perezhivanie), perpassa as representações do indivíduo referentes à escola e à docência.

1.3 Teoria das Representações Sociais de Moscovici

[...] todas as formas de crença, ideologias²¹, conhecimento, incluindo até mesmo as ciências, são, de um modo ou de outro, representações sociais (MOSCOVICI, 2003, p. 198).

[...] e passamos boa parte do tempo em que estamos despertos falando sobre o mundo, fazendo planos sobre nosso futuro e sobre o futuro de nossos filhos como uma função dessas representações (MOSCOVICI, 2003, p. 201).

Serge Moscovici é um psicólogo social de origem judia que nasceu na Romênia (MOSCOVICI, 2005). Ele é o principal idealizador e divulgador da Teoria das Representações Sociais (dorovante TRS). Trabalhou por muitos anos na França, onde desenvolveu a sua TRS. Mais tarde, foi trabalhar nos Estados Unidos, onde deu continuidade à sua teoria. Em entrevista à Ivana Marková, com quem trabalhou, Moscovici (2003) afirmou que os trabalhos de Piaget e Vigotski tiveram um papel preponderante para ele poder fundamentar a sua TRS.

De acordo com Melo (2011), no que diz respeito à relação homem/mundo, sujeito/objeto, cultura/natureza, Kant, por sua influência aristotélica, foi o primeiro

²¹ Ideologia é entendida aqui, como Ricoeur a descreveu, “simplificadora e esquemática. Ela é uma grade ou código para dar uma visão geral, não apenas de um grupo, mas também da história e, em última análise, do mundo” (RICOEUR, 1981, p. 226 apud MOSCOVICI, 2003, p. 198).

a cunhar o conceito de *representação de mundo*. Era uma maneira de explicar a manifestação da atividade intelectual de ordenar as ideias sob uma imagem comum. Por *representação de mundo*, Kant entendia que representar algo é uma forma de juízo sobre o mundo, de manifestar os conceitos primitivos do intelecto, por meios dos quais, o sujeito capta o mundo, determina-o e o ordena conceitualmente de modo igual a todos (MELO, 2011).

Segundo Moscovici (2003), o sociólogo Émile Durkheim, influenciado por Kant, foi quem primeiro percebeu, já no início do século XX, as influências do pensamento coletivo sobre o comportamento dos indivíduos na sociedade. Para Durkheim (1970, p. 16), “A vida coletiva, como a vida mental do indivíduo, é feita de representações; é, pois, presumível que *representações individuais* e *representações sociais* sejam, de certa forma, comparáveis”. Por *representações coletivas*, Durkheim (1970) procurou entender alguns fatos da sociedade institucionalizados coletivamente, socialmente, grupalmente, sem, no entanto, se pré-ocupar com a estrutura e a dinâmica das representações. Durkheim (2000) explica que *representações coletivas* são produto de uma infindável cooperação coletiva, abrangendo-se, no espaço e no tempo, a partir de diversas associações, misturas, combinações, rede de ideias²² e sentimentos etc, nos quais gerações sucessivas acumularam sua experiência e seu saber. Moscovici (2003) inspirou-se, então, no conceito durkheimiano de *Representações Coletivas* para fundamentar a sua TRS.

No entanto, para os propósitos de Moscovici, o conceito de representações coletivas de Durkheim apresentava-se abrangente e estático demais. Por isso, Moscovici “cunhou” de vez o conceito durkheimiano de *Representações Sociais*, o qual contém mais precisão e especificidade. Moscovici (2003) se propôs, assim, a descobrir os mecanismos internos (a estrutura) e a vitalidade das representações

²² A palavra “ideia” assume conotações várias, como “mito”, “visão de mundo”, “informação” ou “representação social”. As novas ideias (implicando novos conceitos ou representações) são ameaçadores porque mostram uma nova realidade. A influência de um sujeito sobre outrem ou sobre grupos tem, entre outros fatores, a representação e a crença na “força” expressa nas suas ideias e na sua comunicação [...] (RANGEL, 1996, p. 3). Uma ideia, com efeito, não é senão um elemento de nós mesmos; como poderia nos conferir poderes superiores aos que possuímos por natureza? Por mais rica em virtudes afetivas, ela nada poderia acrescentar à nossa vitalidade natural, pois somente **é capaz de desencadear as forças emotivas** que estão em nós, não de criá-las nem de fazê-las crescer (DURKHEIM, 1996, p. 459-460, grifo nosso).

sociais mais detalhadamente. “Assim, o que eu proponho fazer é considerar como um *fenômeno*²³ o que era antes visto como um *conceito*” (p. 45).

Ao falar de representações sociais em lugar de representações coletivas, quis romper com associações que o termo coletivo tinha herdado do passado e também com as interpretações sociológicas e psicológicas que determinaram sua natureza no procedimento [científico] clássico²⁴. (MOSCOVICI, 2003, p. 198)

Antes, no entanto, de abordarmos o conceito de representações sociais, são necessários alguns esclarecimentos, que, segundo Moscovici (2003), precederam e compõem a criação da TRS. Trata-se de explicações acerca do pensamento humano: crenças, valores, ideologias, concepções, visões de mundo, decisões, aceitações, negações, etc.

Em seus estudos, Moscovici (2003) percebeu que o pensamento deve ser considerado como um ambiente para as representações sociais. Ele é assim considerado porque é uma atmosfera sociocultural, pela qual somos permeados e cerc(e)ados por discursos, ideologias e imagens, cujas representações intervêm em nossa atividade cognitiva, em nosso modo de pensar. A partir disso, Moscovici (2003) concebe o que ele chamou de

1. *pensamento primitivo*, que age sobre a realidade. Esse pensamento se baseia na crença do poder ilimitado da mente em *conformar a realidade*, determinando o curso dos acontecimentos. Aqui o objeto atua como réplica do pensamento, em que nossos desejos podem se tornar realidade: o *pensamento desiderato* ou *desidério cognitivo* e;
2. *pensamento científico*, que reage à realidade. Essa forma de pensamento se baseia no poder ilimitado dos objetos de *conformar o pensamento*, determinando a interiorização na/pela mente. Aqui o pensamento é uma réplica (cópia, reprodução) do objeto. Eis que surge, então, o *pensamento*

²³ São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum, é para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (MOSCOVICI, 2003, p. 49).

²⁴ Moscovici (2003) se refere às influências do Positivismo, que imperou até o início do século XX, influenciando grande parte dos pensadores da época, inclusive Durkheim.

conceitual. Concebe-se que o pensar transforma a realidade em nossos desejos. Assim, “enquanto a mente primitiva se amedronta diante das forças da natureza, a mente científica se amedronta diante do poder do pensamento” (MOSCOVICI, 2003, p. 29).

Moscovici (2003) considera a representação como uma forma de pensamento social coletivo. Assim, da mesma forma que consideramos a sociedade em termos de sistema econômico, sistemas político, sistema cultural, etc, devemos considerá-la também um sistema de pensamento. Logo, como fruto do sistema do pensamento científico, a Psicologia Social, ou Psicossociologia, se apoia em três fatos, que, segundo Moscovici (2003), permeiam e perpassam nossa percepção por meio de intervenções representativas, a saber:

1. há uma *invisibilidade da obviedade*. Trata-se de uma fragmentação preestabelecida da realidade, ou seja, nós nem sempre estamos conscientes de muitas coisas óbvias demais, pois há um invisível em frente aos nossos olhos que nem sempre conseguimos ver;
2. há uma *aceitação sem refutação*. Ainda vemos com os olhos do/no passado, ou seja, nós percebemos algo que aceitamos passivamente sem refutação e argumentação e, que, de repente, se torna mera ilusão. Contudo, podemos distinguir a mera aparência da realidade material, justamente porque passamos da realidade material a uma realidade imaterial através de alguma noção ou imagem e;
3. *não há nada casual, tudo é causal*: nossas reações/respostas a estímulos/acontecimentos se relacionam a determinadas definições, a (pré)concepções, comuns a todos os membros da comunidade; portanto, tudo tem uma causa de ser, não é por acaso.

Sobre outro ponto da TRS, Moscovici (2003, p. 54) é categórico ao afirmar que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não familiaridade”. A dinâmica das representações pende para uma familiaridade daquilo que é considerado incomum. Tentar construir uma ponte entre o estranho e o familiar é a motivação para a elaboração de representações sociais. Na familiaridade, objetos, pessoas e acontecimentos são (con)sentidos, percebidos e (pré-)concebidos paradigmaticamente de forma prévia. Pelo paradigma da familiarização, nossa consciência é usada também como um

critério para avaliar o incomum, o anormal, em outras palavras, o que é não familiar.

De outra forma, Moscovici (2003, p. 56) afirma também que o que caracteriza a não familiaridade é a “presença real de algo ausente, a ‘exatidão relativa’ de um objeto [...]. Algo parece ser visível, sem o ser: ser semelhante, embora sendo diferente, ser acessível e no entanto ser inacessível”. O não familiar nos fascina e aterroriza, nos intriga e atrai. No entanto, é essa característica que nos força a tornar explícitos os pressupostos implícitos, que são básicos ao consenso, isto é, à convenção, e esta serve de base para a criação das representações sociais.

“O ato de re-apresentação é um meio de transferir o que nos perturba” (MOSCOVICI, 2003, p. 56). Essa transferência, explica Moscovici (2003), é efetivada pela separação de conceitos e percepções interligados contextualmente, em que o incomum se torna comum. Então, o desconhecido pode ser incluído em uma categoria já conhecida pela nossa mente. Damos, assim, à abstração a impressão de concretude. O palpável e o palatável nos dão mais segurança. Portanto, “Sem representações, sem a metamorfose das palavras em objetos, é absolutamente impossível existir alguma transferência” (MOSCOVICI, 2003, p. 75). Por isso, nossas representações “tornam o não familiar em algo familiar. O que é uma maneira diferente de dizer que elas dependem da memória” (p. 78).

Moscovici (2003) explica ainda que, para dar às ideias e às palavras não familiares uma feição familiar, é necessário pôr em funcionamento dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória em conclusões passadas. O primeiro mecanismo é a *ancoragem* e o segundo é a *objetivação*. “Ancoragem e a objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória” (MOSCOVICI, 2003, p. 74). As representações são criadas por esses dois mecanismos do pensamento. O primeiro mecanismo, a ancoragem, tenta ancorar ideias estranhas e incomuns, reduzindo-as a categorias e imagens comuns, locando-as em um contexto familiar ao sujeito. O segundo mecanismo, a objetivação, tenta objetivar a abstração em concretude, ou seja, transformar o aspecto abstrato dos conceitos e ideias em aspecto mais concreto; o que significa

transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico, passar do intangível ao tangível.

Segundo, Moscovici (2003), ancorar implica, sobretudo, a prioridade do veredito sobre o julgamento, além do domínio do predicado sobre o sujeito. A ancoragem nos possibilita garantir o mínimo de coerência entre o desconhecido e o conhecido. “Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (p. 61). Essa duplicação ou proliferação de nomes corresponde a uma *tendência nominalística*. Esse *nominalismo* surge da necessidade que temos de identificar os seres e coisas, ajustando-os em uma representação social predominante.

O que ocorre de fato é que ancoramos as ideias em nosso sistema particular de categorias e as comparamos com um paradigma categorial que julgamos apropriado. É como ancorar um barco em um ancoradouro do porto para que ele não fique à deriva, a fim de que possamos localizá-lo num determinado “endereço” da superfície da água. Embora um barco ancorado não permaneça estático num ponto da superfície, ele está preso a um determinado círculo de flutuação, em que, de tempos em tempos, volta sempre ao ponto central da ancoragem.

De fato, para Moscovici (2003), a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. Por isso, para Moscovici, classificar é avaliar, rotular, caracterizar, categorizar, estereotipar, estigmatizar, graduar, padronizar, ou seja, é fazer julgamento de valor. A cada vez que usamos, por exemplo, um adjetivo ou palavras adjetivantes para caracterizar alguém (como rico ou pobre, brasileiro ou russo, por exemplo), estamos não apenas constatando um fato, mas, sobretudo, realizando nosso julgamento de valor. Isso significa estabelecer uma relação positiva ou negativa com relação ao que foi categorizado. “E neste ato, nós revelamos nossa ‘teoria’ da sociedade e da natureza humana” (MOSCOVICI, 2003, p. 62, grifo do autor).

Moscovici (2003) acrescenta ainda que classificações e julgamentos são feitos comparando-se com um protótipo²⁵. O protótipo é o exemplar representante de uma classe, um paradigma categorial, em que o primeiro é definido por meio da aproximação ou da coincidência com o último. O protótipo proporciona uma amostra do conjunto de “fotos” que representam uma espécie, com se fosse um caso-teste. Isto é, “o conjunto é, de um lado, uma síntese idealizada de pontos salientes e, de outro lado, uma matriz icônica de pontos facilmente identificáveis” (MOSCOVICI, 2003, p. 63).

Assim, nossas decisões julgamentais, ou seja, nossa “prototificação” escolhida é realizada por meio de duas maneiras: a *generalização* e a *particularização*. A generalização reduz a distância entre o familiar e o não familiar. Nela, um conjunto de características é selecionado aleatoriamente, atuando como uma co-extensão a toda uma categoria. Quando a generalização resulta positiva, registramos nossa aceitação, quando é negativa, nossa rejeição, nosso preconceito.

Por outro lado, a particularização mantém e/ou aumenta a distância com o objeto sob a análise julgamental, como sendo algo divergente do protótipo. Pela particularização tentamos descobrir a característica, a motivação, a atitude que causa a distinção, a não-familiaridade. Portanto, a ancoragem, generalizante ou particularizante, reflete um desejo e uma necessidade de definir algo ou alguém como normal ou anormal. Uma vez definido, nomeamos, para que possamos referenciar, articular e localizar numa *matriz da identidade* de nossa cultura, como bem explicou Moscovici (2003).

No que diz respeito a esses dois mecanismos de funcionamento das representações, Moscovici (2003) afirma que a TRS traz consigo duas consequências. Em primeiro lugar, não há pensamento ou percepção sem ancoragem, pois todo sistema de classificação e nomeação pressupõe uma tomada de decisão, uma posição específica, um modo de avaliação, um ponto de vista baseado no consenso. Em segundo lugar, por meio da ancoragem, a

²⁵ **Protótipos Culturais:** Eleonor Rosch reformulou o conceito de categorização clássica com base na noção de protótipo. Para ela, as categorizações não devem ser entendidas como um conjunto de pertencente ou não, mas sim pelo reconhecimento de um protótipo, que é o núcleo dentro do grupo. Os demais elementos estariam mais à margem e seriam menos recorrentes quando pensamos em determinada categoria (MELO, 2011, p. 55).

representação propicia (1) a *interpretação* de características, (2) a *compreensão* de intenções e motivos, subjacentes às ações das pessoas na realidade, e (3) a *formação* de opiniões nessas mesmas pessoas. Mais especificamente, diríamos a *forma(ta)ção* de opiniões, pois ao mesmo tempo que elas são criadas (formadas), também são modeladas (formatadas).

Explicamos agora a objetivação. “Para começar, objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; *é reproduzir um conceito em uma imagem*” (MOSCOVICI, 2003, p. 73, grifo nosso). Não há representação sem imagem. A objetivação funde uma ideia não familiar a uma ideia de realidade, tornando-se a verdadeira essência da realidade. Esse mecanismo de objetivação permite que toda representação torne realizável um nível diferente da realidade, que (a)parece objetivando-se diante de nossos olhos mais física e acessível.

Moscovici (2003) identifica dois níveis diferentes a que correspondem a objetivação: a ilusão total e a realidade total. Ambas são criações culturais, com uma infinidade de gradações de objetivação. A ilusão e a realidade são conseguidas exatamente do mesmo modo: por meio da *materialização* da abstração, da imaterialidade. Esta é o primeiro estágio de assimilação por meio da objetivação. Moscovici assevera que

A materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala. [...] está fundamentada na arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra (MOSCOVICI, 2003, p. 71, grifo nosso).

A materialização da abstração se realiza por meio da comparação. “Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância” (MOSCOVICI, 2003, p. 72), pois a comparação torna “visível” o que é/era “invisível” em/para nossa mente. A materialização nada mais é do que uma espécie de personificação da imagem concretizada e “concretada”.

Uma coleção de imagens pode, assim, ser criada via linguagem, pois há na sociedade um estoque enorme de palavras que se referem a conceitos

específicos. E encontramos-nos sob constante pressão, sob uma força coercitiva, para prover de sentidos concretos os objetos específicos, que necessitam ser materializados em nossa mente.

Entretanto, nem todas as palavras podem ser ligadas a imagens, mas as ideias e noções, sim. Moscovici (2003) explica que as imagens selecionadas são integradas num padrão que ele cunhou de *núcleo figurativo*, que é um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias. A sociedade seleciona os conceitos mais figurativos de acordo com suas crenças e com o estoque de imagens disponíveis para representação. A partir de um *paradigma figurativo*, que é um recorte do *núcleo figurativo*, fica mais fácil falar sobre tudo que se relacione a tal paradigma. Assim, contextualmente, as palavras mais usuais são as que se referem a esse *paradigma figurativo*, pois não somente se fala dele, mas o núcleo figurativo passa a ser usado como meio de compreensão, de escolha, de decisão de si mesmo e dos outros. Logo, de acordo com o estoque preexistente de imagens (*núcleo figurativo*), a sociedade faz uma seleção daqueles conceitos aos quais ela concede poderes figurativos (*paradigma figurativo*) passíveis de representação.

Conforme a representação se torna abrangente, a imagem do conceito deixa de ser um signo e transforma-se na cópia da realidade, um simulacro, no verdadeiro sentido da palavra. Por isso, ela vai aos poucos perdendo seu caráter mais abstrato e arbitrário para adquirir uma existência quase física e independente.

O resultado da lógica deste estado de coisas gera o segundo estágio de assimilação da linguagem, que explica porque *o que é percebido* substitui *o que é concebido*. Não existe imagem sem realidade donde ela provenha, e para onde ela volta(-se) e permanece, recompondo essa mesma realidade. As imagens deixam, portanto, de ser elementos do pensamento e passam a ser elementos da realidade, que por sua vez gera novas imagens (*núcleos figurativos*). “Se as imagens *devem* ter uma realidade, nós *encontramos* uma para elas, seja qual for” (MOSCOVICI, 2003, p. 74).

De acordo com Moscovici (2003), nosso ambiente é fundamentalmente composto de imagens. Isso permite que a imagem se torne a referência concreta

do conceito. Logo, as imagens não ocupam apenas uma posição específica entre as palavras e os referentes, mas passam a existir como objetos, são o que significam, são os nossos *objetos mentais*. Esses nossos *objetos mentais* são a materialização, em forma de imagem, dos objetos do mundo real. Nós objetivamos tão profundamente e inconscientemente que esquecemos que a criação/construção material é produto de nossa própria atividade.

Sintetizando: a ancoragem é um movimento de fora para dentro, pois mantém a memória em movimento, somando e subtraindo objetos, pessoas, e acontecimentos. Esse movimento é conseguido por meio de classificações de tipos que são rotulados com um nome: eis a nomeação. Já a objetivação flui de dentro para fora, para os outros. Daí tiram-se conceitos e imagens que se juntam e se reproduzem no mundo exterior. Assim, as coisas conhecidas são materializadas a partir do que já é conhecido. E tudo o que já é conhecido, e se é conhecido, já tem um nome.

Esses fatos explicam porque a percepção das representações das coisas é tão importante quanto perceber as coisas reais em si mesmas; pois, “no que se refere à realidade, essas representações são tudo o que nós temos [de embasamento], aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados” (MOSCOVICI, 2003, p. 32). Consideradas desse modo, as representações são como uma cadeia (uma rede, uma trama, um trançado) icônica (mas não só isso) de reações a percepções, a opiniões, a noções, a estilos de vida, a sequências, a (des)organizações, a ideologias. Disso se depreende que nós nunca conseguiremos informação alguma que não tenha sido distorcida pela cadeia representativa, pelo simples fato de que as representações são superimpostas aos objetos e às pessoas.

A partir dessas explicações, podemos compreender, com mais solidez, a TRS, segundo a qual “as representações constituem, para nós, um tipo de realidade” (MOSCOVICI, 2003, p. 36). “A realidade é, para a pessoa, em grande parte, determinada por aquilo que é socialmente aceito como realidade” (LEWIN, 1948, p. 57 apud MOSCOVICI, 2003, p. 36). A representação que temos de algo está relacionada diretamente ao modo como pensamos. O “como pensamos” e “o que pensamos” dependem das representações e são também tipos de representações. Assim, segundo Moscovici (2003), é por essa razão que os

conteúdos mentais são imperativos mais fortes que *formas cognitivas*. Em suma, podemos dizer que *o que* as pessoas pensam determina *como* elas pensam. Logo, pensamento e representações são interdependentes.

Segundo Moscovici (2003), as representações sociais são tidas como propriedades autônomas que são identificáveis e condensadas no pensamento. Elas são impostas sobre nós. São resultantes de uma sequência sócio-histórica de elaborações e mudanças sucessivas dentro da sociedade, passando de geração a geração. Essa característica das representações se deve ao fato de que nós somos seres classificadores e classificantes por natureza, além de classificados também, por isso todos os sistemas classificatórios

implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (MOSCOVICI, 2003, p. 37).

Do ponto de vista histórico-antropológico, Moscovici (2003) concebe as representações como entidades sociais. Elas têm vida própria, comunicam-se entre si, opõem-se e complementam-se mutuamente. Mudam harmoniosamente com o curso da vida social, e se esvaem, emergindo novamente sob novas aparências representativas. Elas coexistem e estão presentes nas várias atividades e práticas sociais. No entanto, uma delas terá precedência sobre outras, conforme nossas necessidades e coerências, ao fazermos referências conceituais a objetos/pessoas/fatos contextualmente. Isso é replicável e recursivo, cíclico e iterativo. Ora, essa característica das representações se assemelha ao mesmo tipo de “estrutura” da *perezhivanie* vigotskiana, pois ela também é replicável e recursiva.

Essa explicação entra em consonância com o que Durkheim (2000, p. XXIII) já havia afirmado sobre o fato de que “a sociedade é uma realidade *sui generis*”, com características próprias que não se encontram da mesma forma em nenhum outro lugar do universo. Por isso, as representações sociais que a exprimem têm “um conteúdo completamente distinto das representações

puramente individuais, e podemos estar certos de antemão de que as primeiras acrescentam algo às segundas”.

Com base nessas considerações, devemos entender as representações sociais como uma criação social *sui generis*; pois, ao criar as representações, “nós somos como o artista, que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e a adora com se fosse um deus” (MOSCOVICI, 2003, p. 41). É *A máquina de fazer deuses*²⁶ de Moscovici (1990), segundo o qual “esta máquina é a sociedade. Esta máquina move-se pelo poder de interinfluência, pelos contratos que se estabelecem, pelas trocas, negociações [...]” (MOSCOVICI, 1990, p. 37). Existe aí um forte poder coercitivo que recai sobre o indivíduo à medida que ele resiste e perante as imposições do grupo social.

Assim sendo, o que caracteriza, na verdade, a coerção é o “dever”. Entretanto, essa força coercitiva exercida sobre nós é permitida porque tem origem em nós mesmos. É fundamental observar que tanto existe uma consciência coletiva que reúne e conjuga crenças e representações, visões e conceitos semelhantes que geram consentimento, por força da tradição ou da confiança, como há também uma consciência individual, com ideias, princípios, percepções próprias de cada sujeito, experiências pessoais (singulares), conforme maneiras de sentir, vivenciar e de uma determinada lógica de raciocínio (RANGEL, 1996). Portanto o individual e o coletivo se explicam num contexto mais amplo, mais multifacetado (MOSCOVICI, 1990).

A esse respeito, podemos fazer um paralelo com o que Durkheim (1990, p. 11) já confirmou, em seu conceito de *fato social*, sobre o poder da coerção sobre o indivíduo:

É fato social toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, ou então ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter (grifo do autor).

²⁶ Moscovici escreveu uma obra chamada *A máquina de fazer deuses*, na qual ele discorre sobre o romance do escritor russo Tolstói, intitulado *Anna Karenina*, cuja personagem principal, Anna Karenina, se mata ao se jogar na linha do trem, por não suportar as pressões sociais por que vinha passando, pelo fato de ela ter cometido adultério. Em sua obra, Moscovici analisa as estruturas representativas da coação/coerção contidas no romance de Tolstói.

A afirmação acima enfatiza porque Durkheim (2000, p. XI), em seu estudo sobre *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, ao tratar de representações, conclui que

Tudo é comum a todos. Os movimentos são estereotipados; todos executam os mesmos nas mesmas circunstâncias, e esse conformismo da conduta não faz senão traduzir o do pensamento. [...] o tipo individual praticamente se confunde com o tipo genérico. Ao mesmo tempo em que tudo é uniforme, tudo é simples.

Para Moscovici (2003), a real importância dessa coercitividade reside na *natureza da mudança* com as quais as representações ocorrem. Essa mudança é capaz de influenciar nosso comportamento social e individual, porque é expressa em/por/mediante representações; pois afeta os nossos sentidos, os conceitos, as imagens, a intensidade e associação das crenças. Assim Durkheim (1970, p. 17) define que “mudar é produzir efeitos; mesmo o móvel mais passivo não deixa de participar ativamente do movimento que recebe, quando mais não seja, em virtude da resistência que lhe opõe”. Dessa maneira, as representações são criadas interna e mentalmente, o que implica um processo coletivo penetrante e dominante no pensamento individual.

Por esse prisma, dentro do quadro mais amplo da TRS, Moscovici (1990), faz uma referência ao que ele chama de “sociologia molecular” em que “redes e representações” (p. 249) expressam uma ordem simbólica influente na vida psíquica e social. Ele afirma que a quantidade e a variedade dessas redes e contextos sociais a que um indivíduo pertence fornecem-lhe os padrões culturais que lhe servem de referencial. Nessas redes, constroem-se e movimentam-se as representações sociais, cujos conceitos e imagem selecionam motivações, expectativas e sentimentos, mantendo o que se troca e se partilha nos grupos sociais, constituindo, assim, uma visão comum da realidade (RANGEL, 1996).

Segundo Denise Jodelet (apud SÁ, 1995), psicóloga social que trabalhou com Moscovici, o conceito de representações sociais designa uma forma

específica e única de conhecimento, proveniente do senso comum. Elas são, acima de tudo, uma modalidade de pensamento prático, que apresentam características específicas com relação à organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica, pois são “orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal”. Isso significa que são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p, 32). De outra forma, Jodelet nos explica ainda que as representações relacionam-se com as práticas cotidianas, pois

A representação nos dá certas interpretações, que são pequenas teorias sobre objetos que nos concernem (...). Nelas existe, com certeza, uma ligação muito forte não somente com o interesse, mas também com a afetividade social. Podemos ver que existe um efeito da representação sobre as práticas, visto que a representação nos permite construir nossa visão e seguir a atuação que lhe corresponde [...]. (apud ALMEIDA, 2005, p. 190, grifo nosso).

Assim, dentro dessas *pequenas teorias de objetos que nos concernem*, Moscovici (2003) afirma que as representações sociais têm duas funções específicas, que são:

1. *convencionalização*: elas transformam tudo em uma convenção, categorizando, delineando, forma(ta)ndo, (com)tornando, (tipi)ficando, modelando, mo(du)lando, moldando, classificando tanto por distinção (particularização) quanto por afinidade (generalização). Isso se amalgama e se sintetiza em modelos. Nosso modo de pensar está incluído nisso. Por isso, quando um objeto, pessoa ou fato não se adapta ao convencionalizado, nós o forçamos a assumir determinada forma, sob a pena de não ser compreendido nem decodificado. Nesse sentido, as convenções nos ajudam a interpretar cada experiência que é somada a uma realidade determinada que, por sua vez, distingue mensagens significantes de mensagens não significantes. A realidade é (pre)determinada por convenções. Como se não bastasse, na maior parte

das vezes, somos inconscientes de tais convenções. “Mas nós não podemos imaginar que podemos libertar-nos sempre de todas as convenções” (MOSCOVICI, 2003, p. 35) e;

2. *prescrição*: as representações se impõem sobre nós com uma força irresistível: a coerção. Essa força está presente no mundo antes de pensarmos, antes até de nascermos. Ela é *o decreto do que deve/pode ser pensado*. Assim, sempre iremos nos deparar com o pré-construído, com o pré-visto, com o já-dito, com o já-conhecido, o já-concebido por outros, antes de nós pensarmos. Isso penetra e influencia na mente de cada um de nós, pois trata-se de atitudes (re)pensadas, (re)citadas, re(a)presentadas.

Essas duas funções, a convencionalização e a prescrição, não podem ser mensuradas, mas podem ser constatadas. Tal fato deriva do sucesso que as representações têm, ao controlar a realidade de hoje através da realidade de ontem e da continuidade que isso pressupõe, por meio da memória (MOSCOVICI, 2003). Em outras palavras: o passado está presente no presente e este estará presente no futuro (em forma de passado), quando o futuro se tornar presente. Ora, isso significa e pressupõe uma imbricação circular (para sermos propositalmente redundantes aqui!). Então há, sim, uma história das representações sociais: seu nascimento, crescimento e “mutação” para uma nova representação. Por conseguinte, é preciso conhecer a história de uma determinada representação social, que está imbricada com a história do indivíduo, que a tem constituída em mente, e com a história social também, que a tem constituída em sua memória social.

Desse modo podemos entender que todas as interações humanas são acontecimentos que estão representados em nossa mente e pressupõem representações específicas para cada vivência em particular. Partindo desse pressuposto, entendemos que as informações que recebemos (e às quais tentamos dar uma significação) estão sob o controle das representações e não possuem outro sentido para nós, além daquele sentido (possível) concebido pelo cerc(e)amento das representações.

Moscovici (2003) explica que as representações têm como objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, produzindo assim um

mundo cuja forma seja significativa. Todavia, as representações têm duas faces, como uma folha de papel, que são interdependentes. Há uma face icônica e uma face simbólica. “Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p. 46). Paralelamente a esse mecanismo estrutural das representações, mecanismos mentais são mobilizados a construírem uma figura imagética em nosso universo psicossocial, dando-lhe um significado, uma interpretação. Ao mesmo tempo, cria-se um sistema de conceitos que as expliquem.

Então, por essa óptica, se explica o fato de que para nós, seres humanos, as representações aparecem quase como que objetos materiais, pois elas são produtos de nossas ações e comunicações. Com a evolução da sociedade, as mudanças das representações tenderão a um aceleração, o que implicará uma sistematização representativa ainda maior. Quanto mais agimos, mais criamos e quanto mais criamos, mais representamos. E tudo o que criamos precisa ser nomeado, substantivado, a fim de que haja uma ordenação/organização intramental. “Em parte, devido a isso e em vista de tudo o que isso implica, essa era se tornará conhecida como a era da representação, em cada sentido desse termo” (MOSCOVICI, 2003, p. 41). Por isso,

Quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender (MOSCOVICI, 2003, p. 43).

Com relação a essa forma de estudar as representações, Moscovici afirma ainda que

É por isso que ao se estudar uma representação, nós devemos sempre tentar descobrir a característica não-familiar que a motivou, que esta absorveu. Mas é particularmente importante que o desenvolvimento de tal característica seja observado no

momento exato em que ela emerge na esfera social. (MOSCOVICI, 2003, p. 59).

Assim, sabemos que as representações sociais não são criadas por apenas uma pessoa, mas por uma coletividade. Depois de criadas, entretanto, elas adquirem vida própria e autonomia. Elas circulam e se encontram, se atraem e se repelem e “dão oportunidades ao nascimento de novas representações, enquanto as velhas representações morrem” (MOSCOVICI, 2003, p. 41). Logo, para se compreender uma determinada representação é preciso entender a história dessa representação, pois ela não é só um reflexo (é também isso, mas não só isso), é, sobretudo, condicionamento e resposta.

“Na verdade, do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma ‘rede’ de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias” (MOSCOVICI, 2003, p. 210). Para materializar o conceito de representações sociais, poderíamos dizer que, se uma informação sobre um determinado assunto/tema em uma enciclopédia gera algum tipo de ideia, a representação individual que temos dessa ideia é a informação, a representação social é o assunto/tema, enquanto que a enciclopédia é o sistema de representações sociais (sistema de ideias, crenças, valores, conhecimentos etc), armazenadas na memória social do povo.

Moscovici (2003) imaginava que as representações sociais em movimento se assemelhavam muito mais estreitamente a dinheiro do que a linguagem. “Em outras palavras, se o dinheiro já representa há muito tempo um papel na troca, na produção e na dominação, ele jamais foi tão determinante quanto hoje” (MOSCOVICI, 1990, p. 265). Afinal, movimentação do dinheiro tem uma existência em formas distintas, à medida que é usado, manipulado; que é útil, que circula. Por exemplo, cem reais podem existir em forma de cédula, de cheque, de cartão magnético ou de um número no extrato da conta bancária, ou ser apenas um conceito numérico quantitativo em nossa mente. Essas são apenas unidades representativas concretas de “cem reais”. Um exemplo de unidades representativas mais abstratas de “cem reais” são as atribuições de valores “muito dinheiro” e “pouco dinheiro” dependentes do contexto. “Cem reais” podem

representar a ideia de “muito dinheiro” para uma pessoa pobre ou para uma criança, ao passo que, para um rico ou um adulto, podem representar “pouco dinheiro”.

Citemos um outro exemplo. Se um brasileiro em uma viagem ao exterior encontra alguém que nasceu no Brasil, conclui: eis aqui outro brasileiro. Se esse mesmo brasileiro e um mexicano estão na Europa e lhes perguntam se têm alguma origem em comum, ambos respondem que são latino-americanos. E se, supostamente, se encontram em Marte, um pensaria do outro: eis aqui um ser humano. Isto é: o brasileiro tem conceituações (ideias, imagens, concepções, crenças, ideologias, valores) de origem diferentes para cada contexto, com variações de contiguidade, tanto para quem é brasileiro como para quem não é brasileiro. Assim também ocorre com as representações.

Então, Moscovici (2003) afirma que as representações sociais são capazes de influenciar os nossos comportamentos justamente porque participamos de uma coletividade social. É com base nisso que ele afirma que as representações são quase como objetos materiais, que são produzidos em nossas comunicações e ações. “Elas possuem, de fato uma atividade profissional [como emblema]: *Eu estou me referindo àqueles pedagogos, ideólogos, popularizadores da ciência ou sacerdotes, isto é, os representantes da ciência, culturas ou religião [...]*” (p. 40, grifo nosso). Assim, também é essa a construção imagética da representação que se faz do professor. Para dar uma noção mais clara de como o conhecimento científico é representado em conhecimento popular, consideremos a figura do profissional docente. Assim, o professor pode ser visto como:

1. o detentor do conhecimento, a figura dominante (domínio pressupõe poder), o culto, o erudito (erudição impõe respeito);
2. o juiz, aquele que sabe aplicar a sentença mais justa;
3. o salvador, aquele a quem se pode recorrer no momento de dúvida ou dificuldade, aquele que cientificamente conhece “o caminho”;
4. o humanitário, aquele que doa de si para o próximo.

De certa forma, nessas quatro representações, há influências de uma sobre a outra, pois as representações são imbricadas umas nas outras, mas nessa última concepção, a humanitarista, está embutida todas as outras três com

mais nitidez. Aliás, na etimologia da palavra “professor”, percebemos outras representações embutidas nessa palavra. Pelo seu étimo, professor é aquele que professa. E professar é ditar o que pode/deve ser feito, dito, pensado, (comporta)mentalizado. “Professar” tem a mesma raiz de “profeta” e “profecia”, que por sua vez vem de “fé”, dando a entender algo anterior à fé e que dela advém, ou seja, uma “pró-fé” (“pró” significando “anterioridade” e “em favor de”), donde se tira “professor”. Ora, aquele que professa é também aquele que dita normas, portanto é modelar, como se fosse uma missão, a missão de um profeta.

Citamos aqui apenas quatro representações de professor para exemplificar as mais emblemáticas, mas há outras incontáveis, além de variações de nuances dessas que apresentamos. Afinal de contas, ser associado a conceitos como domínio, conhecimento, salvação, julgamento e solução são representações imagéticas muito marcantes da figura social do professor. Nem todas as profissões usufruem de tanto prestígio representativo de uma só vez.

Acrescenta-se ainda que muitos de nós temos, como representação visual, em nossa mente, a imagem de uma professora de educação infantil com aparência jovial, com ares carinhosos e assistencialistas, normalmente vestida com o uniforme da escola sob um jaleco branco. Já com relação a um professor universitário, temos como representação visual uma pessoa com aparência mais senhoril, com ares mais intelectuais e eruditos, com trajes sociais e elegantemente formais. Essas duas representações visuais são apenas formas de enquadramento em um esquema que reproduz um caleidoscópio de imagens e emoções familiarizadas com o qual temos mais facilidade de lidar. A familiarização nos traz, portanto, conforto.

1.3.1 Representação e a linguagem

Nós pensamos através de nossas bocas (TRISTAN TZARA apud MOSCOVICI, 2003, p. 42).

A própria linguagem, quando ela carrega representações, localiza-se a meio caminho entre o que é chamado de a linguagem de observação e a

linguagem da lógica; a primeira, expressando puros fatos - se tais fatos existem - e a segunda, expressando símbolos abstratos. Este é, talvez, um dos mais marcantes fenômenos de nosso tempo – a união da linguagem e da representação. (MOSCOVICI, 2003, p. 46).

A tomarmos por base a TRS de Moscovici, é possível notar que há um condicionamento vigente em tudo o que percebemos. A linguagem é fruto disso. Ela é condicionante e condicionadora, convencionante e convencionadora, pois nós pensamos através da linguagem, com/pela/na linguagem. A linguagem molda nosso pensamento, formatando-o. É como uma rede em que cada fio forma parte de um esquema, uma estrutura externa, dentro da qual o pensamento reside. Então a língua é a textura do pensamento, pois não temos a possibilidade de pensar fora desse quadro esquemático de representações via linguagem. As representações são via linguagem, porque a língua é a criação humana de simbolização por excelência. E todos nós temos uma representação de língua em nosso pensamento.

Se considerarmos, por exemplo, um conceito já dicionarizado de uma determinada palavra, é possível perceber que o conjunto de significações (a criação de significados) ali contido é uma forma de classificação, de categorização. A isso chamaremos de *nomeação*, a qual é um conceito também vigotskiano, contido na TRS. É impossível classificar sem, ao mesmo tempo, nomear. Moscovici (2003) afirma que o ato de nomear algo possui um significado muito especial, quase solene, pois

Ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador, para dotá-lo de uma genealogia e para incluí-lo em um complexo de palavras específicas, para localizá-lo de fato, na matriz de identidade da nossa cultura [...] (p. 66).

Às vezes, se necessário, dar nome implica inventar palavras para esse fim, o que nos possibilita construir uma malha lexical que seja suficientemente pequena, mas que, ao mesmo tempo, nos dê a possibilidade de representar a

realidade. “O resultado é sempre algo arbitrário mas, desde que um consenso seja estabelecido, a associação da palavra com a coisa se torna comum e necessária” (MOSCOVICI, 2003, p. 67).

A partir de suas observações, Moscovici (2003) afirma que, de modo geral, uma vez feita a nomeação sobre algo ou alguém, resultam três consequências, cujo conceito nomeado pode ser: (1) descrito e adquirido dentro de um conjunto de certas características e tendências; (2) distinto para com os demais, por meio dessas características e tendências e (3) convencionado entre os que adotam e partilham a mesma convenção. Portanto, a nomeação não é uma operação puramente intelectual, cujo objetivo é a clareza ou a coerência lógica; é, sobretudo, uma operação relacionada com a atitude social. Isso significa que algo que não era antes permitido, agora é admitido.

Depois que o conteúdo de uma palavra é aceito e difundido, ou seja, convencionalizado, ele torna-se parte integrante de nós, de nossas inter-relações (é uma inter-relação entre sujeito/objeto ou sujeito/sujeito) e de nossa relação com o próprio conteúdo da palavra. Isso molda nossa maneira de julgar, nosso ponto de vista, nossa óptica, nossa perspectiva, nossa visão de mundo, nossas ideologias; “isso até mesmo define nossa posição na hierarquia social e nossos valores” (MOSCOVICI, 2003, p. 39).

A relação entre palavras e ideias para Moscovici (2003, p. 47) é de uma plasticidade tal, que ele a concebe como “estruturas dinâmicas, [isto é] são um conjunto de relações e comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações”. De acordo com Sá (1995), a gênese das representações sociais provém do mesmo lugar e, ao mesmo tempo, nas mesmas circunstâncias em que se manifestam: as conversações, nas quais as representações se produzem e se comunicam incessantemente, dialeticamente. A arte da conversação “cria gradualmente núcleos de estabilidade e maneiras habituais de fazer coisas, uma comunidade de significados entre aqueles que participam dela” (MOSCOVICI, 1981, p. 186-187 apud Sá, 1995 p. 29).

Consideremos, por exemplo, o próprio ato de conversar. A conversação tem sua imagem acústica sonora, sua representação social. Nas conversações linguísticas, nós sabemos o que pode/deve ou não ser falado, perguntado,

respondido e ignorado, conforme a representação desta ou daquela comunicação dentro do contexto comunicativo específico em que nos encontramos. Em longo prazo, ou seja, com a experiência dos atos de fala pelos quais passamos, a conversação cria pontos de estabilidade e recorrência nos quais nos apoiamos. É com base nisso que, para Moscovici (2003, p. 51), “O pensar é feito em voz alta”. Disso depende-se que

Se nós pensamos antes de falar e falamos para nos ajudarmos a pensar, nós também falamos para fornecer uma realidade sonora à pressão interior dessas conversações, através das quais e nas quais nós nos ligamos aos outros (MOSCOVICI, 2003, p. 51).

Moscovici (2003, p. 181) endossa sua afirmação acima ao explicar que a psicologia das representações sociais esclarece as nossas operações mentais e linguísticas. Além disso, todos esses atos operacionais “podem ser combinados em um todo cuja coerência pode ser descoberta quando se leva em conta as representações sociais pressupostas”. Por outro lado, portanto, é isso que justifica o fato de que

Nas nossas conversações cotidianas menos reprimidas encontramos-nos confrontados com imagens linguísticas ou influências que vêm à mente sem que sejamos nós sua origem e com deduções cuja formação não pode ser atribuída a nenhum de nossos interlocutores, como é o caso dos boatos (MOSCOVICI, 2003, p. 181).

Então, pela conversação as representações se difundem, se modificam, se reproduzem. Consonante a essa relação íntima entre pensamento e fala, Marková (2006, p. 187) afirma que “Elas, as representações, têm um efeito repressor no pensamento e nos significados da linguagem”, pois as representações sociais não são apenas comuns, mas representam, acima de tudo, um grande poder institucional e coercitivo sobre nós.

A essa afirmação de Marková (2006) podemos associar uma outra explicação de Moscovici (2003). Ele explica que, diferentemente das *representações científicas e ideológicas*, construídas com bases lógicas pré-definidas e distintas conscientemente, as *representações de senso comum* são, de uma forma ou de outra, híbridas. Isso significa que ideias, *impressões linguísticas*, explicações de diferentes origens são agregadas, combinadas e regulamentadas em uma única ciência híbrida, como diversos idiomas em uma linguagem crioula. Assim, pois, o vocabulário científico se ancora no vocabulário da linguagem cotidiana, tornando-se socializado e socializável. Isto é, representações e palavras estão imbricadas mais ou menos como ciências distintas em uma só.

Como afirmamos anteriormente, categorizar e nomear são características tipificadoras da ancoragem, fruto do que Gombrich chamou de *sociedade de conceitos*, afirmou Moscovici (2003). Por outro lado, atrelado ao mecanismo da ancoragem (categorizar e nomear) está a objetivação, que é a materialização icônica de conceitos, sobretudo os abstratos, menos tangíveis. A palavra não apenas simboliza simplesmente, ela também representa e passa a construir nossa personalidade e a maneira de nos comportarmos, de existirmos no mundo.

Quando, pois, a imagem ligada à palavra ou à ideia se torna separada e é deixada solta em uma sociedade, ela é aceita como uma realidade, uma realidade convencional, clara, mas de qualquer modo uma realidade (MOSCOVICI, 2003, p. 73).

Essa realidade é de tal forma materializada, que a materialização é a *personificação* dela. Nós personificamos, por exemplo, sentimentos, classes sociais, as relações de poder, instituições, nações, raças “e quando nós escrevemos, nós personificamos a cultura, pois é a própria linguagem que nos possibilita dar isso” (MOSCOVICI, 2003, p. 76). Em algumas línguas indo-europeias, por exemplo, como o português, a *personificação* consiste em dar aos nomes (substantivos, adjetivos, artigos, pronomes – no caso do árabe, os verbos também) um gênero (masculino, feminino ou neutro) que os torna inseparáveis dos nomes dados a espécies vivas; “e desse modo o caminho está aberto para

que o mundo das ideias seja povoado por abstrações personificadas” (GOMBRICH, 1972 apud MOSCOVICI, 2003, p. 76). Dessa maneira, atributos ou relações são transformados em “coisas”: as palavras.

Segundo Moscovici (2003), tentamos, inclusive, objetivar a própria gramática. Por exemplo, tendemos a transformar verbos, adjetivos, advérbios em substantivos (cuja definição se refere a substâncias, a seres) ou o viés pelas categorias gramaticais de palavras com sentidos semelhantes. Essa tendência prova que as palavras não apenas representam coisas, mas as criam e as investem com suas próprias características.

Outro exemplo que podemos citar é o uso dos pronomes “nós” e “eles”. “Nós” está no lugar do grupo de indivíduos com os quais nós nos relacionamos e nos sentimos pertencidos. “Eles” está em lugar de um outro grupo, diferente, ao qual não pertencemos, mas que podemos ser forçados, coagidos, a pertencer. Há, pois, uma distância entre a primeira e a terceira pessoa do plural que separa o *lugar social*, de inclusão, de *um lugar dado*, pré-concebido ou não, indeterminado, mas que de qualquer modo é impessoal. Temos, pois, uma necessidade de nos vermos em termos de “nós” e “eles”, e de opor “nós” a “eles”, resultante da impotência de ligarmos um ao outro, explicou Moscovici (2003).

Podemos fazer também um paralelo, com relação ao uso do pronome “eu”, em que a subjetividade se faz tão presente quanto a intersubjetividade. O sujeito que diz “eu”, o faz com seu próprio sistema de pensamentos, com seus processos cognitivos e afetivos, envolvendo seu sistemas de valores, de representação, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente, explicou Bardin (2010). “E ao dizer ‘Eu’, mesmo que esteja a falar de outra pessoa ou de outra coisa, explora, por vezes às apalpadelas, uma certa realidade que se insinua através do ‘estrito desfiladeiro da linguagem’, da *sua* linguagem” (BARDIN, 2010, p. 90, grifo da autora). Esse uso linguístico se deve ao fato de que cada pessoa se serve de *seus* próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios vivenciados/experenciados, julgamentos, juízos, etc.

Nessas circunstâncias, a linguagem é como um espelho que pode separar a aparência da realidade, separar o que é visto do que realmente existe e do que o representa sem mediação, na forma de uma aparência visível, de um objeto ou pessoa, como se estes objetos não fossem distintos da realidade, como se fossem coisas reais – e particularmente avaliar o seu próprio eu, com algo com que nós não temos outra maneira de nos relacionarmos. [...] *Cada caso implica uma representação social que transforma palavras em carne, ideias em poderes naturais, nações ou linguagens humanas em uma linguagem de coisas.* (MOSCOVICI, 2003, p. 77, grifo nosso).

Dessa forma, na *sociedade de conceitos* o conhecimento é “transformado, assim, em conhecimento híbrido e *seus vocabulários disparatados têm um potencial semântico que não se exaure por nenhum uso específico*, mas deve constantemente ser refinado e determinado com a ajuda do contexto”, (MOSCOVICI, 2003, p. 203, grifo nosso), pois o uso de nossa linguagem habitual se fundamenta sobre o valor polissêmico da palavra, cuja coerência e precisão são rigorosas. Da mesma forma, também as representações têm sua própria coerência e rigor.

Por outro ponto, com referência ao processo de criação e apropriação de conceitos, sejam eles cotidianos ou científicos, Sá (1995) explica que Moscovici prefere tratar a representação como um processo que torna o conceito e a percepção, de algum modo, intercambiáveis, pois se engendram reciprocamente. Assim, a representação segue por duas vias de processamento: (1) o *pensamento conceitual*, que se aplica a um objeto não presente para concebê-lo e simbolizá-lo; e (2) a *atividade perceptiva*, pela qual se recupera o objeto a fim de lhe dar uma concretude icônica, figurá-lo, torná-lo mais tangível ao entendimento. Segundo Moscovici (apud SÁ, 1995), a comunicação estabelecida entre conceito e percepção vai transformando a substância concreta comum, pois cria a impressão de realismo. Logo, transformação do “o que é”, de fato ou supostamente, resulta em “aquilo que deve/pode/quer ser”, a partir das impressões representativas do real. Esse fato explica porque

Nenhuma mente está livre dos efeitos de *condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações*,

linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções (MOSCOVICI, 2003, p. 35, grifo nosso).

A partir desse entendimento, compreendemos que “A palavra nos funde a lembrança do seu significado como qualquer coisa nos faz lembrar outra coisa: eis a função instrumental sîgnica da linguagem” (VIGOTSKI, 2000, p. 400). É com base nisso que Moscovici (2003) afirmou que uma palavra por vezes evoca um conceito, e por outras, evoca outro conceito de tipo mais definido, um significado, um sentido, caracterizado por traços mais facilmente imagináveis: eis a base das representações sociais. Logo, “Desde que suponhamos que as palavras não falam sobre ‘nada’, somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não-verbais para elas”, ou seja, as representações (MOSCOVICI, 2003, p. 72).

1.4 A convergência das teorias de Vigotski e de Moscovici

Quando a criança brinca de soldado ou de mãe, exercita conjuntos necessários de representações e emoções análogos à maneira pela qual um gatinho se prepara para a caça (BLEULER, 1927, p. 76 apud VIGOTSKI, 2000, p. 42).

De acordo com Spink (2004), em entrevista a Ivana Marková, Moscovici (2003) confirma as influências que principalmente Piaget e Vigotski exerceram sobre o seu trabalho. Por meio da obra de Piaget, Moscovici descobriu o conceito durkheimiano de representações coletivas. Ele explica que Piaget foi o primeiro a dar exemplos de como as representações funcionam e acontecem na prática. Também Vigotski exerceu forte influência sobre a obra de Moscovici, sobretudo no que diz respeito à visão de mundo mais holística: uma tríade entre o biológico, o histórico e o sociocultural. É exatamente neste ponto que se concentra com maior peso a influência vigotskiana em Moscovici.

Por esse prisma, assim como Vigotski é explicitamente marxista, também Moscovici assume sua influência da teoria do *materialismo dialético* ou *materialismo histórico* de Marx e Engels. Mas o marxismo é apenas o ponto inicial entre muitos pontos em comum da *Teoria das Representações Sociais* de Moscovici e da *Teoria histórico-cultural* de Vigotski. Por uma limitação de espaço e pela necessidade de precisão, não convém para este trabalho que elucidemos todos os pontos de convergência entre Vigotski e Moscovici. Por isso, selecionamos alguns que consideramos mais importantes e relevantes. Tentaremos nas linhas seguintes fazer um breve esboço das similaridades entre as teorias de Vigotski e de Moscovici, que servirão de base para a nossa análise.

Marková (2006) explica que quando determinados grupos sociais partilham uma determinada representação social, eles não o fazem de maneira uniforme, pois não compartilham o conteúdo e o significado daquela representação integralmente e nem a concebem da maneira idêntica. Também é assim com o significado e o sentido da palavra, como já apontamos nos estudos de Vigotski. Ninguém concebe e apreende o conteúdo de uma palavra como o faz o vizinho, o amigo ou o parente, por exemplo.

Com relação a esse assunto, Marková (2006) cita o exemplo metafórico de Humboldt, que comparou a linguagem às ondas circulares concêntricas sobre a superfície da água. No centro das ondas há um ponto em comum e delimitável para todos, que é a origem. Mas à medida que as ondas vão se afastando do centro, vão perdendo o seu formato circular inicial e se (de)formando, até que não seja mais reconhecida a sua origem circular, no entanto, continuam sendo ondas ou ondulações. Esse também é o princípio da ancoragem, ou o princípio da tendência do *nominalismo*, que é a nomeação, explicado por Moscovici (2003). É como na metáfora do barco ancorado, que mesmo preso, não permanece estático, produzindo ondas concêntricas horizontais a partir do ponto vertical da ancoragem. Assim também é o universo da significação para a produção de sentidos das palavras e para a produção de representações com relação à percepção e interpretação de mundo.

Na linguagem também ocorre tal fenômeno ao darmos nome a um objeto. Quando nomeamos um objeto como “carro”, “cenoura”, “cachorro”, por exemplo, temos um entendimento central e comum (uma representação) do mesmo tipo de

automóvel, vegetal e animal, respectivamente. Mas, ao mesmo tempo, cada um tem uma representação social mais idiossincrática do conteúdo, anexa ao conteúdo central do significado partilhado da palavra: o sentido. Essa idiossincrasia é tanto afetiva (*perezhivanie*) como cognitiva.

Assim, a metáfora das ondas sobre a superfície da água nos permite entender que quanto mais central é o ponto, mais (com)partilhamos do mesmo conteúdo inalterado; e quanto mais periféricos ao centro, o significado é menos partilhado porque é mais idiossincrático. Esse processo idiossincrático é mais SENTIDO do que significado propriamente dito. Entenda-se aqui por SENTIDO, não só o substantivo, mas, sobretudo, o particípio do verbo “sentir”. Em outras palavras, partilhar o fenômeno mental (representado socialmente na mente), incluindo o emocional também, implica o ato de “compartilhar” e “não compartilhar”. Logo, compartilhar implica não somente compreensão, mas também a “má compreensão” e a “não compreensão” de significados (MARKOVÁ, 2006, p. 244). Concernente a tal explicação, Grize afirma que, no que diz respeito ao conteúdo das representações sociais, não é possível ver “como, nesse tipo de saber, seja possível separar o cognitivo do afetivo” de tão imbricado que estão entre si (GRIZE, 1989, p. 165 apud Sá, 1998, p. 88).

Vigotski (2000) observou estudos em animais, para investigar como se processa o pensamento e para delinear o surgimento da linguagem em seres humanos. Com relação a este ponto, Vigotski (2000) afirma que há diferenças no processo de pensamento e na forma como isso se processa via linguagem na mente humana, que ele chamou de *ideação*. A ideação é o processo de criação de imagens. É justamente a ideação, ou seja, a “operação com resíduos de estímulos não atuais e ausentes que caracteriza o intelecto humano” (VIGOTSKI, 2000, p. 123). O conceito de ideação é compatível (diríamos até que é a raiz) com o conceito de objetivação da representação de Moscovici. A ideação não está presente no pensamento dos animais, como os chimpanzés, portanto é uma característica humana; uma vez que é um processo de internalização simbólica icônica.

Com relação a esse processo de ideação, Moscovici (2003, p. 176) cita uma passagem de Weber, que corrobora a “ideação” vigotskiana, na qual ele afirma que “as ideias possuem uma influência causal poderosa, muitas vezes

decisiva, no curso da ação de indivíduos concretos”. A ideação também é parte da esquematização da estrutura das representações sociais, principalmente no que se relaciona ao conceito de objetivação das representações, como explicou Moscovici (2003). “O uso de uma linguagem de imagens e de palavras que se tornaram propriedade comum através da difusão de ideias existentes dá vida e fecunda aqueles aspectos da sociedade e da natureza” (MOSCOVICI, 2003, p. 53). Inclusive, “o marxismo [...] afirma que as ideias, umas vez disseminadas entre as massas, são e se comportam como forças materiais” (MOSCOVICI, 2003, p. 48). É por isso que no pensamento social, a conclusão passa a ter prioridade sobre a premissa e, nas relações sociais, o veredito tem prioridade sobre o julgamento, pois “Antes de ver e ouvir a pessoa, nós já a julgamos; nós já a classificamos e criamos uma imagem dela” (p. 58).

Segundo Vigotski (apud OLIVEIRA, 1992, p. 77), no que se refere à influência do pensamento sobre o afeto e a volição, existe “um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere”. Essa transmutação se processa pelo que Durkheim cunhou de *associação*. “Duas ideias que se assemelham encontrar-se-ão pois associadas, ainda que a associação seja o produto não da semelhança propriamente dita, mas de uma contiguidade puramente material” (DURKHEIM, 1970, p. 25). Na verdade, é a combinação que nos dá a impressão de semelhança. Essa é uma relação *sui generis* que se estabelece, na qual duas ideias semelhantes são diferentes até nos pontos de superposição. Os elementos que se consideram comuns em ambas existem separadamente tanto numa como noutra; não os confundimos, embora os comparemos entre si.

No entanto, essa associação é feita de modo único e irrepetível, cujo conteúdo emocional do sujeito, gerado pela “perezhivanie de antes” da associação e atrelado à “perezhivanie de durante” a associação, perfila, perfaz e subjaz o próprio ato associativo. Portanto “A única coisa que é a mesma nas duas experiências [emocionais] é o estado nervoso, condição tanto da segunda representação como da primeira” (DURKHEIM, 1970, p. 19).

Outro ponto importante de convergência entre Moscovici e Vigotski é o processo de mediação simbólica, que, assim como as palavras são o “meio” entre

o conceito e o referente, as representações são o “meio” entre a realidade material e a realidade consensual, aquela contida dentro de nós, concebida pela cognição e sentida, intuída, pela afetividade. Assim enuncia Oliveira (1991) com relação a esse assunto:

O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado refere-se ao processo de *representação mental*: a própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referentes concretos, imagine coisas jamais vivenciadas, *faça planos para o futuro*, enfim, transcenda o espaço e o tempo presentes, libertando-se dos limites dados pelo mundo fisicamente perceptível e pelas ações motoras abertas. A operação com sistemas simbólicos – e conseqüentemente o desenvolvimento da abstração e da *generalização* – permite a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de *representação* [...] (OLIVEIRA, 1991 apud OLIVEIRA 1992, p. 26-27, grifo nosso).

Uma das funções da linguagem, segundo Vigotski (2000), é a função de *organização/ordenação do mundo real*, também chamada de *pensamento generalizante*. A generalização permite o agrupamento de semelhanças e a particularização de diferenças dos referentes dentro dos conceitos das palavras, reduzindo-se a distância entre o familiar e o não familiar (MOCOVICI, 2003). Quando generalizamos positivamente, reagimos com nossa aceitação, nossa aquiescência, nossa anuência; quando negativamente, reagimos com nossa rejeição, nosso repúdio, nosso preconceito. Na contramão da generalização, a particularização mantém e/ou aumenta a distância entre sujeito e objeto, com base em nossos julgamentos de valor. A particularização nos induz a desvendar características, motivações e atitudes que causam a distinção, a não familiaridade. Esse é outro ponto que Moscovici foi buscar na teoria vigotskiana.

Todos nós temos, por exemplo, um conceito mais geral do que é “ser professor”. Vigotski (2000) assevera que “no curso da palavra modificam-se tanto

o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter da representação e de generalização da realidade na palavra” (p. 400-401). Ora, é notório, até aqui, que Vigotski também trabalhava com a noção de representação, e que, assim como Piaget ensinou Moscovici como colocar em prática o conceito de representação, Vigotski ajudou-o a compreender esse fenômeno mais holisticamente, dentro do contexto social.

Na relação que a linguagem tem com o pensamento, na relação que as representações têm com o pensamento e na relação que as representações têm com a linguagem, reside outra similaridade entre as teorias vigotskiana e moscovicianas. Sobre a função do pensamento, por exemplo, Vigotski afirma que:

[...] todo pensamento procura combinar uma coisa com outra, tem o movimento, um corte, um desdobramento, estabelece uma relação entre uma coisa e outra, em suma, desempenha alguma função, algum trabalho, resolve algum problema. Esse fluxo e esse movimento do pensamento não coincidem direta e imediatamente com o desdobramento do discurso. As unidades de discurso e as unidades de pensamento não coincidem. Ambos os processos revelam unidade mas não identidade (VIGOTSKI, 2000, p. 475).

Concernente a essa não coincidência entre discurso e pensamento, Moscovici (2003) considera que o pensamento é o ambiente, por excelência, das representações sociais. Ora, Vigotski (1934), ao estudar a influência do ambiente social sobre o desenvolvimento humano, afirmou que os elementos culturais são fatores delineantes para a construção da personalidade do indivíduo. Logo, paralelamente, o pensamento é para as representações sociais, em Moscovici, o que o meio social é para a formação do homem, em Vigotski. Se não há formação da personalidade fora do meio social, não há também formatação de determinada representação fora do ambiente do pensamento social. Assim, se cultura afeta nossa vida social, também as representações afetam nossas atividades cognitivas e afetivas, a partir do que Durkheim chamou de *fato social*. Um fato social pressupõe uma coerção externa ao sujeito, mas interna ao social, que nos impulsiona à tomada de atitude, a decisões.

Consideremos, então, o fato social de os alunos ingressantes terem tomado a decisão de cursar Letras. Nesse ato, estão embutidas forças sociais externas que, juntamente com razões e emoções individuais, propiciam uma tomada de atitude. Se nossas ações no mundo nunca são executadas numa relação direta com o mundo concreto, mas mediadas, então temos aqui uma internalização de experiências anteriores, de origem sócio-histórica, a sociogênese do indivíduo. Essa mediação se constitui no próprio ato de representar o mundo, uma vez que não temos, de fato, acesso ao mundo material tal qual ele é, senão ao modo como nós o percebemos representativamente. Logo, nossas percepções são sempre permeadas e envoltas por representações, que têm como suporte nossa cognição e afetividade.

Esse processo complexo de estar no mundo é construído ao poucos, nos detalhes de cada ação, de cada existência do homem no mundo, ou seja, em cada microgênese de seu desenvolvimento. Se considerarmos, por exemplo, o aspecto afetivo de cada ação, constataremos que, para cada experiência emocionalmente vivenciada, a *perezhivanie* gera representações que nos modulam. Por exemplo: se um aluno afirma que decidiu estudar Letras porque um professor dele o influenciou por seu trabalho, concluímos que na vivência passada, portanto na história desse aluno, reside uma causa mais específica e pontual, cuja consequência ecoou em forma de escolha pelo curso de Letras. Provavelmente, se não houvesse nenhuma afinidade emocional entre o professor e esse aluno, dificilmente este consideraria a relação docente-discente como a explicação para sua escolha.

Resta-nos, então, investigar qual representação está por trás de tal escolha, levando em conta a *perezhivanie*. E, como bem explicou Moscovici (2003), as representações se objetivam pela linguagem e se ancoram na realidade social do indivíduo. Logo, o discurso desse aluno é a principal fonte a que devemos recorrer para que possamos entender os motivos de sua escolha por Letras, por exemplo.

O que de fato nos interessa mesmo é o conceito vigotskiano de *perezhivanie*, concernente ao tratamento vigotskiano acerca das emoções, e o conceito moscoviciano de representação social. Outros conceitos, tais como a relação entre sentido e significado da palavra e entre linguagem e pensamento,

em Vigotski, bem com a relação entre linguagem e representação e a relação em pensamento e representação, em Moscovici, servem para dar mais sustentação e clareza a nossas análises. Afinal o conceito de representações e o conceito de *perezhivanie* podem definir aquilo que da experiência/vivência afetiva, expressado via linguagem, é representado também via linguagem, e que serviu como motivação à ação. Isso se deve ao fato de que nossa pesquisa foi feita com base em um *corpus* que gerou um material linguístico: as respostas ao questionário da pesquisa. E, como bem aprendemos com Moscovici, por trás de todo material linguístico há um “material icônico”, uma representação, a qual nos ajuda a “ver” com mais concretude o interdito no discurso dos alunos que entrevistamos.

CAPÍTULO 2 – Procedimentos Metodológicos

2 Apresentação

Neste capítulo apresentaremos a metodologia escolhida para a realização da pesquisa. Primeiramente apresentaremos o campo de atuação e a versatilidade de aplicação da Análise de Conteúdo (doravante AC). Em seguida, abordaremos, sumariamente, as bases sobre as quais se firmam a Análise de Conteúdo de Bardin: a codificação, a categorização e a inferência. Na sequência abordaremos as condições de produção da pesquisa (onde, como e com quem foi realizada), além de explicarmos os procedimentos de tratamento do *corpus* para a geração dos dados. Por último, faremos uma breve demonstração de como será a aplicação da metodologia da AC.

Dentre os instrumentos fornecidos pela metodologia de Bardin (2010), faremos uso principalmente do conceito de *categorias temáticas*, as quais consistem em recortes feitos no *corpus* analisado, por meio de escolhas semânticas, a partir dos quais os dados serão dispostos em forma de tabela. Nessas tabelas, as categorias gerais serão colocadas com a frequência e os exemplos que as identifiquem.

2.1 As características da Análise de Conteúdo de Bardin

A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo DA língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades ATRAVÉS das mensagens. (BARDIN, 2010, p. 45, grifo da autora).

[...] para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar conjuntamente, os afetos, as

condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas [a perezhivanie] e sociais (MOSCOVICI, 2003, p. 86 apud BARDIN, 2010, p. 12).

A metodologia proposta por Bardin (2010), denominada como Análise de Conteúdo (doravante AC), pode fornecer informações suplementares àquele leitor mais crítico de uma determinada mensagem, como um linguista, um psicólogo, um sociólogo, um filósofo, um historiador, ou qualquer leitor que pretenda se “desprender” e se distanciar de uma leitura mais “aderente”, a fim de se aprofundar mais no texto. Na AC, os resultados a que podemos chegar funcionam como normas de referência, pois, como afirmaram Henry e Moscovici: “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (apud BARDIN, 2010, p. 34).

A AC é utilizada como um tipo de instrumento, uma ferramenta de diagnóstico que nos possibilita trazer à tona inferências específicas ou interpretações causais, aspecto da orientação comportamental do locutor. Para tanto, deve-se buscar o sentido mais coerente e manifesto dentro da mensagem. Para isso, a AC tenta captar as variáveis de ordem psicológica, sociológica, cultural e histórica, com base em mecanismos inferenciais dedutivos e indutivos a partir da amostragem de determinada mensagem.

Os objetivos gerais da AC são a *superação de incerteza*, que pode ser entendido como o desmantelamento de uma visão muito pessoal para uma leitura mais válida que possa ser compartilhada com outrem, e o *enriquecimento da leitura*, que consiste na busca para aumentar a produtividade e a pertinência de interpretações mais profundas para demonstrar o propósito das mensagens que ainda não possuímos. O objetivo específico da AC é “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2010, p. 48).

Assim sendo, AC tem duas funções que podem ou não dissociar-se, mas que na prática podem coexistir de maneira complementar: a *função heurística* - é a AC “para ver o que dá”, para ver no que resulta, isto é, trata-se de um

enriquecimento da tentativa exploratória que aumenta a propensão para a descoberta; e a *função verificativa ou função de administração da prova* - é a AC “para servir de prova”, isto é, a própria aplicação do método serve como prova: é o apoio em diretrizes hipotéticas, provisórias ou não, para uma verificação de uma confirmação ou desconfirmação.

Bardin (2010, p. 33, grifo da autora) define que “A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*”. Não é apenas um instrumento, mas um leque de ferramentas. Dentre várias das aplicações da AC (BARDIN, 2010), podemos citar: (1) pôr em evidência o cerne de uma entrevista, (2) desmascarar uma axiologia subjacente, (3) encontrar o inconsciente coletivo, (4) avaliar a importância do interdito, (5) pôr em relevo o esqueleto/estrutura do falado/dito/comunicado, (6) fazer o recenseamento do repertório semântico ou sintático de base, (7) compreender os esteriótipos subjacentes, (8) provar que os objetos da nossa vida cotidiana funcionam como uma linguagem, e outros mais.

Em última instância, qualquer comunicação linguística pode ser decifrada pelas técnicas de análise de conteúdo, já que, em muitos casos, a análise não se limita ao conteúdo, embora considere também o continente (o forma(to), o registro, o suporte, o recipiente portador) da mensagem. Em outras palavras, pode ser uma análise dos significados (análise temática), embora possa também ser uma análise dos significantes (análise lexical, análise dos procedimentos). Em nosso trabalho, optamos pela análise dos significados, por julgarmos que estes nos trariam maiores esclarecimentos acerca das representações manifestadas nas respostas de nossos entrevistados.

Na verdade, o analista de conteúdo faz um trabalho de poda, pois ele é quem delimita as *unidades de codificação* (ou *unidades de registro*), ou seja, as unidades que servirão de registro para a análise posterior na pesquisa. As unidades de registro podem ser a palavra, a frase, o parágrafo. Se houver alguma ambiguidade na referenciação do sentido das unidades de registro, será necessário definir as *unidades de contexto*, que são superiores à unidade de registro. Essas unidades de registro possibilitam compreender a significação dos itens obtidos, situando-os em seu contexto. Então, o analista discursivo possui à sua disposição (ou cria) todo um aparato de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que ele procura resolver. Ele é

“como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os ‘documentos’ que pode descobrir ou suscitar” (BARDIN, 2010, p. 41).

Para isso, é feita, então, uma Análise Categorical (doravante ACat): a classificação e o recenseamento dos elementos de significação constitutivos da mensagem. Essa Análise Categorical trata-se, de fato, de um método taxonômico concebido para introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente da mensagem para *fazer falar o conteúdo*. É evidente que tal intento depende daquilo que procuramos e do que se espera encontrar. A finalidade desse tipo de classificação é deduzir daí certos dados que dizem respeito, dentre muitas outras informações, à situação sociocultural, explicou Bardin (2010). Durkheim (1990, p. 69) define a importância do trabalho de classificação da seguinte forma:

Na verdade, uma classificação deve, antes de tudo ter por objeto abreviar o trabalho científico substituindo à multiplicidade indefinida dos indivíduos um número restrito de tipos. [...] Não será verdadeiramente útil, a não ser que permita a classificação de outros caracteres além daqueles que lhe servem de base, fornecendo-nos quadros que delimitem os fatos por descobrir. Seu papel é nos dar em mãos pontos de apoio aos quais possamos ligar outras observações, além daquelas que os próprios pontos de apoio nos forneceram. Mas para tal é preciso que a classificação se faça, não de acordo com um inventário completo de todos os caracteres, cuidadosamente escolhidos. Nestas condições, não servirá apenas para pôr um pouco de ordem nos conhecimentos já alcançados, servirá para fornecer novos conhecimentos.

Para tal, o analista deve compreender o(s) sentido(s) da comunicação, como se fosse o receptor normal. Deve ainda, acima de tudo, desviar o olhar para uma outra significação, tentar ver uma outra mensagem, que pode estar interposta, intercalada, entrevista pelas brechas da primeira mensagem. Assim,

Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados, tratados), outros

“significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 2010, p. 43).

De fato, segundo Bardin (2010), “o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após passarem por um tratamento (por classificação, por exemplo) relativamente a ‘outras coisas’ ” (p. 40).

Qualquer análise de conteúdo visa, não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim à determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as *condições de produção dos textos*, que são o seu objeto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção e não os próprios textos. *O conjunto das condições de produção constitui o campo das determinações dos textos* (HENRY; MOCOVICI apud BARDIN, 2010, p. 42, grifo nosso).

Dessa forma, a intenção da AC é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção). Essa inferência pode ser recorrente de indicadores, quantitativos ou qualitativos, de conhecimentos relacionados às *condições de produção* (CP) do discurso²⁷.

A primeira etapa desse processo é a descrição das características textuais (discursivas) e a interpretação é a parte final. Entre essas duas fases, há o segundo procedimento, que é a inferência: operação lógica dedutiva-indutiva, por meio da qual se admite uma proposição²⁸ em virtude da sua ligação com outras proposições já tidas como verdadeiras. Trata-se, portanto, de extrair uma consequência, um resultado.

²⁷ 1. Entendemos por “discurso”, essencialmente organizações transfrásicas [para além da frase] que decorrem de uma tipologia articulada em condições de produção sócio-históricas (BARDIN, 2010, p. 274). 2. Ora, uma produção de palavra é um *processo*. [...] O discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. [...] Perspectivado deste modo, o discurso é, por um lado, “uma actualização parcial de processos na sua grande parte inconscientes” e por outro a estruturação e as transformações provocadas pela passagem pelo “fluxo” da linguagem e pelo “outro”. (BARDIN, 2010, p. 216).

²⁸ A proposição é definida como um “segmento de texto de forma geralmente predicativa: sujeito, verbo, objeto” (BARDIN, 2010, p. 234).

Portanto, de acordo com Bardin (2010), é possível, via análise inferencial, detectar, por exemplo, os esteriótipos existentes na mensagem. Isso é feito por meio de associações (dedutivas/indutivas) de palavras, que nos ajudam a localizar as zonas de bloqueio e de recalque de um indivíduo. Esse é o ponto da AC que se alça à Psicologia das representações sociais de Moscovici, pois um esteriótipo é “a ideia que temos de...”, é uma imagem que surge espontaneamente. Ele substitui ou orienta imediatamente a informação objetiva ou a percepção real. Esteriotipar, portanto, é uma forma de representar um objeto ou conceito (pessoa, coisa, ideia, noção). Trata-se de uma representação “mais ou menos desligada de sua realidade objetiva”. É, por isso mesmo, uma forma de economia de percepção da realidade, pois, de fato, nada mais é do que “uma composição semântica pré-existente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples” (BARDIN, 2010, p. 53). Portanto o esteriótipo “mergulha as suas raízes no afectivo e no emocional, porque está ligado ao preconceito por ele racionalizado, justificado ou criado” (BARDIN, 2010, p. 53).

2.1.1 A codificação

A codificação é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo (HOLSTI apud BARDIN, 2010, p. 129).

O material do corpus deve passar por um tratamento. Tratar o material já é em si codificá-lo. Essa codificação é uma transformação dos dados brutos do texto, efetuada de acordo com regras precisas e pré-estabelecidas pelo analista, que consiste em recorte, agregação e enumeração. Esse tratamento permite atingir uma representação do conteúdo, ou de sua expressão, suscetível de esclarecer certas características que podem servir de índices para o analista.

De acordo com Bardin, (2010), a elaboração de uma codificação compreende três escolhas, para o caso de uma análise categorial, como a que faremos neste trabalho: o *recorte*, que é a escolha das unidades; a *enumeração*, que é a escolha das regras de contagem e a *classificação* e a *agregação*, que é a escolha das categorias.

À criação de categorias precede a identificação das *unidades de registro* (dorovante UR) e das *unidades de contexto* (dorovante UC). As *unidades de registro* consistem basicamente em um plano aparentemente linguístico como, por exemplo, a palavra ou a frase (no nível proposicional ou não). As UR correspondem ao segmento de conteúdo considerado como unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial. As UR são a unidade de recorte da significação por excelência, por isso mesmo, são de natureza e dimensões variáveis e reina nelas um certo grau de ambiguidade de critérios de distinção. As UR mais comuns e utilizadas são: a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento e o documento.

Como UR principal para nossa análise, utilizaremos o tema, e subjacente ao tema, utilizaremos a palavra. Pode-se fazer a distinção entre palavras plenas e palavras vazias, ou ainda efetuar a análise a partir de uma categoria de palavras: substantivos, adjetivos, verbos, advérbio, a fim de que se estabeleça cocientes como indicadores.

Já o tema é o principal critério escolhido para montar as categorias deste trabalho e “é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc” (BARDIN, 2010, p. 131). A validade do tema não é de ordem linguística, mas sim de ordem psicológica. Bardin (2010) afirma que para D’Unrug um tema pode ser composto tanto de uma afirmação com de uma alusão, como também pode ser desenvolvido em várias afirmações (proposições), em que qualquer fragmento pode remeter (e geralmente remete) a diversos outros temas.

Em outras palavras, podemos explicar o tema como uma unidade de significação que se “desprende” naturalmente do texto analisado, mediante certos critérios relativos à teoria escolhida pelo analista. Assim, o texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de

significações isoláveis. Essa análise temática consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem a comunicação, explicou Bardin (2010). Portanto, o tema é um tipo de UR correspondente a recortes de sentido, e não de forma, que depende do nível e dos objetivos da análise. Franco (2008) assevera que

O tema é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças. [...] E isso, com certeza, envolve não apenas componentes racionais, mas também psicológicos, afetivos, e emocionais (FRANCO, 2008, p. 43).

Complementar às UR, há as unidades de contexto (UC). Estas servem como unidade de compreensão que ajudam a codificar as UR e correspondem a dimensões superiores às dimensões das UR. As UC podem ser, por exemplo, a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. Na prática, as UC formam a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, são uma espécie de “pano de fundo”, que imprime significado às unidades de análise (FRANCO, 2008). Por exemplo, no caso da nossa pesquisa, que versa sobre o universo “alunos e curso de Letras”, palavras como “lecionar”, “gostar”, “estudar”, “ler” devem ser bem contextualizadas e delimitadas em UC. “Geralmente, quanto maior é a unidade de contexto *mais as atitudes ou valores se afirmam numa análise avaliativa*, ou mais numerosas são as co-ocorrências numa análise de contingência” (BARDIN, 2010, p. 133, grifo nosso). A partir de pequenas amostras já é possível testar as UR e UC, a fim de que operemos com instrumentos mais adequados à análise.

Franco (2008) explica que as UC são consideradas como uma unidade básica para a compreensão da codificação da UR. Uma UC corresponde ao segmento da mensagem cujas dimensões são excelentes para a compreensão do significado exato da UR. Ademais, por meio das UC é possível, sobretudo, “estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de ‘**significado**’ e de ‘**sentido**’, os quais devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis” (FRANCO, 2008, p. 47, grifo da autora). Logo, encontramos neste ponto da AC de Bardin uma convergência

com outro ponto da teoria vigotskiana: concernente à geração e aquisição de conceitos, significados e sentidos das palavras.

2.1.2 A categorização

*A análise de conteúdo emerge ou submerge por suas categorias*²⁹ (BERELSON, 1952 apud BARDIN, 2010, p. 145, tradução nossa).

[...] todo sistema de categorias pressupõe uma teoria que o defina e o especifique e especifique seu uso (MOSCOVICI, 2003, p. 62).

A categorização tem como primeiro objectivo [...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto (BARDIN, 2010, p. 146).

No conjunto de técnicas da AC, há a *análise categorial* (dorovante ACat), que é de longe a técnica mais utilizada. Entretanto, há outras técnicas de análises que compõem o escopo metodológico da AC, tais como: análise documental, análise da avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, a análise proposicional do discurso (APD) e a análise das relações, esta última subdividida em outras três, a análise das co-ocorrências, a análise estrutural, e a análise do discurso (AD). Neste trabalho optamos por trabalhar com as técnicas da *análise categorial* (ACat).

A ACat funciona por operações de desmembramento do texto em unidades significativas, que depois são reagrupadas categoricamente por temas, essa operação é conhecida como *análise temática* (dorovante AT). As categorias são extraídas a partir das classificações dos elementos do texto, como as unidades de registro, reunidas sob um título genérico, tomando-se por base as características comuns desses mesmos elementos. Bardin (2010) explica que o critério de categorização pode ser:

²⁹ "Content analysis stands or falls by its categories".

1. *expressivo* (classificações por diversas perturbações da linguagem, como anacoluto, pausas, entonações, velocidade, timbre, altura);
2. *lexical* (classificação de palavras de acordo com o sentido, com base em emparelhamentos de sentidos próximos, como sinônimos);
3. *sintático* (relação entre palavras: verbos e advérbios, substantivo e adjetivos) e;
4. *semântico* (categorização temática, por exemplo, todos os temas que signifiquem “desejo”, “almejo”, “vontade” pode ficar na categoria denominada “desejo por...”). Neste trabalho, optamos por trabalhar com o critério semântico de categorização temática.

A escolha do critério deve ser adaptável à realidade com a qual nos deparamos e conforme os objetivos pretendidos, de modo que em AC, a mensagem possa ser submetida a uma ou várias dimensões de análise, se assim se desejar. Afinal, classificar em categorias é investigar o que cada elemento tem em comum com os outros elementos. É justamente a parte em comum que permite o reagrupamento dos elementos. Guerra (2010, p. 80), fundamentada em Poirier e Vallon, define o conceito de categoria como “uma rubrica significativa ou uma classe que junta, sob uma noção geral, elementos do discurso” e acrescenta ainda que “Na diversidade da lógica interna de construção das categorias [...] apenas se destacam os elementos dominantes e sociologicamente pertinentes para descrever a situação” (p.81). Nessa mesma linha, Bardin (2010) afirma que a categorização é um processo que comporta duas etapas: o *inventário*, que consiste em isolar os elementos, e a *classificação*, que significa repartir os elementos do todo para, em seguida, reorganizá-los num campo comum de significação.

Para a AC, a categorização não introduz desvios, seja por excesso, seja por falta, seja por recusa, no material do *corpus*, por se tratar de um trabalho de desconstrução-reconstrução que indica a correspondência entre a mensagem e a realidade subjacente ao texto. Bardin (2010) nos ensina que pela categorização é possível conhecermos índices invisíveis, em forma de dados brutos, que passam a ser visíveis depois do tratamento categorial. Por isso, “Desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis

de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2010, p. 126).

Ainda de acordo com Bardin (2010), a categorização pode empregar dois processos procedimentais, que são inversos entre si:

1. o *procedimento por “caixas”*: o sistema de categorias já é pré-estabelecido e os elementos são reagrupados da melhor maneira possível, conforme vão aparecendo e;
2. o *procedimento por “acervo”*: o sistema de categorias não é fornecido previamente, porque ele resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos; ademais o título conceitual de cada categoria é definido só no final da operação. Para este trabalho optamos pelo *procedimento por “acervo”*, pois este deixa o texto “falar” as categorias suscetíveis de emergirem.

Segundo Melo (2011), para Rosch, as categorias são como *protótipos culturais*. Segundo Rosch o mundo material é categorizado através e a partir de nossas experiências culturais de modo prototípico. Isso significa que a realidade é traduzida em/por protótipos que criamos a partir de situações específicas pelas quais experienciamos. Logo, essa prototificação da realidade nos fornece os sentidos sobre o que conhecemos no mundo.

Assim, é possível realizarmos a categorização discursiva, conceito pelo qual entendemos que produzimos os objetos do mundo por meio de “mecanismos de referenciação no interior dos nossos discursos, um modo de construção das coisas do mundo por meio da construção de objetos de discurso” (MELO, 2011, p. 57). Afinal, “Um sistema de categorias é válido se puder ser aplicado com precisão ao conjunto da informação e se for produtivo no plano das inferências” (BARDIN, 2010, p. 57).

2.1.3 A inferência³⁰

Kerbat-Orecchioni, entre outros, dedicou-se à descoberta dos mecanismos do implícito. “Nem sempre falamos directamente. Alguns dizem até que nunca se fala directamente”. Longe de serem excepcionais, “os conteúdos implícitos são omnipresentes” (BARDIN, 2010, p. 229, grifo da autora).

E Kerbat-Orecchioni conclui: “Dizer ou não dizer: esta é, em parte, para o locutor, a questão. Mas só em parte. Porque se pode, simultaneamente, dizer E não dizer.” (BARDIN, 2010, p. 231, grifo da autora).

A inferência é uma operação mental que consiste na dedução de maneira lógica e justificada: um processo dedutivo-indutivo. Em AC, a inferência é um procedimento intermediário que permite a passagem da descrição da mensagem à interpretação dela. A inferência é aqui entendida como “qualquer proposição implícita que se pode extrair de um enunciado e deduzir do seu conteúdo literal” (BARDIN, 2010, p. 230).

De acordo com Bardin (2010), por meio da inferência, o analista pode tirar partido do tratamento das mensagens para inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Ao dispor de resultados significativos e fiéis, por meio da categorização, o analista “pode então propor inferência e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos -, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” (BARDIN, 2010, p. 127). A inferência pode emergir de variáveis diversas, através de índices diferentes e complementares. Um índice difere de um sinal porque não é produzido voluntariamente, ou seja, são significações produzidas inconscientemente. Por exemplo, no caso da nossa pesquisa, que gerou um material escrito - um grifo numa palavra, o uso de maiúsculas em vez de minúsculas, a repetição regular de unidade de registro (UR), a frequência dos sentidos, etc. podem atuar como indicadores inferenciais, não porque foram feitos, mas porque geram significações não intencionais.

³⁰ *Inferência*: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras.
Inferir: extrair uma consequência (BARDIN, 2010, p. 41).

Mediante a inferência, tem-se acesso às causas (antecedentes da mensagem) e às consequências (efeitos da mensagem). Podemos ainda inferir a partir da procedência (emissor e situação em que ele se encontra) e da destinação/recepção (receptor) da mensagem. Segundo Bardin (2010), o trabalho inferencial permite, entre outras tantas possibilidades, por exemplo: (1) adivinhar intenções, (2) descobrir estado de tensão em diferentes momentos através das palavras, (3) medir o grau de ansiedade, (4) pôr em evidências as avaliações (opiniões, juízos de valor, tomadas de posição conscientes ou não), (5) desvendar associações subjacentes ao imaginário, etc. Os fatos deduzidos logicamente, conhecidos como *variáveis inferidas* (doravante VI), emergem a partir das condições de produção do discurso. Em síntese, podemos dizer que a AC procede à descrição do conteúdo das mensagens a fim de obter “indicadores (quantitativos ou qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2010, p. 44).

A inferência é um tipo de interpretação controlada, com dois possíveis *pólos de atração*. Esses pólos de tração são basicamente de dois tipos e remetem à estrutura clássica da comunicação: por um lado, como primeiro pólo de atração, temos a mensagem (significação e código) e o seu canal ou suporte (ou meio); por outro lado, temos os pólos de inferência propriamente ditos em AC, o emissor e o receptor.

Muitas vezes os conteúdos das mensagens estão ligados a sentidos implícitos, cujos códigos que contêm, suportam e estruturam as *significações primeiras* que estão ligadas às *significações segundas* que, por sua vez, estão escondidas nas *significações primeiras*. Com base nessas implicitudes, e apesar delas, “a análise, contudo, procura extrair: mitos, símbolos e valores, todos estes sentidos segundos que se movem com a descrição e experiência sob o sentido primeiro” (BARDIN, 2010, p. 165). Porém, não se trata de um trabalho generalizante, já que a inferência é feita caso a caso, justamente pela falta de leis precisas referentes às ligações habituais entre a existência de certas variáveis do emissor/receptor e as variáveis textuais. “Por outras palavras, trata-se de realizar uma análise de conteúdo sobre a análise de conteúdo!” (BARDIN, 2010, p. 167). Portanto, para o analista, a inferência é um trabalho de lapidação do conteúdo.

Então, por meio da inferência temos acesso - que de outra forma não teríamos com eficiência - a indicadores que podem revelar, por exemplo, os sistemas de valores, a distribuição das temáticas discursivas, a sucessão sequencial dessas mesmas temáticas, a realidade inconsciente e recalcada que se esconde no discurso, e outros mais. É com base nessa versatilidade da inferência que Namewirth (apud BARDIN, 2010) assevera que a inferência não passa de um termo elegante, efeito de moda, para designar a *indução*, a partir de fatos. Tais fatos são implicitudes contidas na mensagem que possibilitam a inferência de predisposições causais do locutor, tais como, valores, ideologias, pressupostos, subentendidos, insinuações, alusões, representações, avaliações, condutas, atitudes³¹ etc. Enfim, por isso a AC é considerada um bom instrumento de indução para a investigação de causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referenciais no texto), como bem afirmou Bardin (2010).

2.2 Contextualização das condições de produção do discurso

Regras Relativas à Observação dos Fatos Sociais: A Primeira Regra e a mais fundamental consiste em considerar os fatos sociais como coisas. (DURKHEIM, 1990, p. 13, grifo do autor).

A realização da pesquisa foi feita a partir da aplicação de um questionário que continha quatro perguntas (ver anexos) para conhecermos um pouco mais sobre os alunos do primeiro ano do curso de Letras de uma universidade do interior do Estado de São Paulo. Essa universidade foi escolhida devido à sua

³¹ Uma atitude é uma pré-disposição, relativamente estável e organizada, para reagir na forma de opiniões (nível verbal), ou de actos (nível comportamental), em presença de objectos (pessoas, ideias, acontecimentos, coisas, etc.) de maneira determinada. Correntemente falando, nós temos opiniões sobre as coisas, os seres, os fenómenos, e manifestamo-las por juízos de valor. Uma atitude é um núcleo, uma matriz muitas vezes inconsciente, que produz (e que se traduz por) um conjunto de tomadas de posição, de qualificações, de descrições e de designações de avaliação mais ou menos coloridas. Encontrar as bases destas atitudes por trás da dispersão das manifestações verbais é o objetivo da análise [...] (BARDIN, 2010, p. 201).

importância para o mercado local e devido ao seu tempo de existência, uma vez que a universidade é uma instituição tradicional naquela região.

Segundo informações que obtivemos no *site* da universidade, essa instituição de Ensino Superior existe há 52 anos e há 34 anos é uma universidade pública sob o regime de autarquia municipal. Embora haja recursos do Governo, para fins de pesquisas e outras demandas, a principal fonte financeira dessa instituição são as mensalidades cobradas dos alunos. Alguns alunos contam com bolsas de estudo. Há, inclusive, um programa de bolsas de estudo mantido pela Prefeitura Municipal à qual pertence à sede da universidade.

Com décadas de existência na mesma região, a universidade se tornou a principal instituição de Ensino Superior, tornando-se referência de consulta para a mídia local. É responsável por suprir a demanda de formação de docentes para o mercado de trabalho local da região onde ela se localiza (a cidade sede e as cidades vizinhas), além de suprir parte da demanda comercial do sul dos Estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Conforme informações que obtivemos na Secretaria do Departamento de Ciências Sociais e Letras, o curso de Letras é o segundo maior curso de licenciatura da universidade, ficando atrás apenas do curso de Pedagogia, em número de alunos.

Na universidade, o curso de Letras é oferecido em dois horários: manhã e noite. Participaram da pesquisa trinta e nove (39) alunos no total, sendo vinte e cinco (25) da turma noturna e quatorze (14) da turma matutina. No *corpus* da nossa pesquisa, identificamos cada aluno pela letra maiúscula "A", seguida de um número que identifica/diferencia os sujeitos da pesquisa entre si dentro do *corpus*, exemplos: A1, A2, A10, A21, A32, etc. Do A1 até o A25 são os alunos do período noturno, do A26 até o A39 são os alunos do período da manhã.

As duas primeiras perguntas (ver anexo) não foram dissertativas. Os alunos apenas assinalaram o item relativo à sua situação socioeconômica e à escolaridade. O objetivo dessas duas primeiras perguntas foi fazer um breve levantamento do contexto histórico do aluno.

As últimas duas perguntas exigiram respostas dissertativas. Isso gerou material abundante no *corpus* com o qual pudemos trabalhar. Essa parte dissertativa do *corpus* passou por um tratamento, conforme a metodologia da Análise de Conteúdo bardiniana. Esse tratamento consiste basicamente em separar no *corpus* unidades temáticas (palavras avulsas, expressões ou até mesmo frases inteiras) que possam ser separadas por categorias gerais e não particulares. Cada categoria é montada baseando-se em características ímpares, que sejam relevantes para os objetivos da pesquisa. Portanto, o *corpus* é que determinou as possibilidades de trabalho para que se criassem as categorias necessárias e possíveis. Essas categorias serão apresentadas em forma de tabelas, juntamente com a quantidade de frequência de suas ocorrências (indicada pela letra maiúscula “F” dentro das tabelas) e o seu percentual (indicado pelo sinal “%” dentro das tabelas) com relação ao total do *corpus* da pesquisa.

Depois de concordarem em participar da pesquisa e de assinar o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (ver anexo), esses alunos responderam ao questionário.

2.3 Aplicação das técnicas da Análise de Conteúdo de Bardin

Tomando como objecto um sujeito histórico em acção, esta metodologia observa, no mesmo movimento, o sujeito e a sociedade em interacção, mas também, e simultaneamente, os factos e as emoções que os acompanham (GUERRA, 2010, 19).

[...] nas entrevistas os sujeitos narram, em simultâneo, os “factos” e as emoções que lhes estão associados (GUERRA, 2010, p. 20).

Nossa hipótese é que a maioria dos alunos ingressantes que escolheram cursar Letras assim o fez por alguma motivação de cunho afetivo, com base em seus valores e no que o trabalho docente representa. Como as representações são concretizadas na/pela/com linguagem, então decidimos por um instrumento de pesquisa que nos fornecesse um material linguístico escrito por ser mais fácil

de trabalhar, ou seja, um questionário. O objetivo da pesquisa foi coletar materiais suscetíveis de análise (textos escritos), a partir dos quais se evidencie indicadores que possibilitam a inferência da representação que aponte a motivação da escolha pelo curso de Letras.

Decidimos, assim, utilizar um questionário de pesquisa como ferramenta de trabalho porque, de acordo com Abric,

Por muito tempo considerada, eventualmente com o questionário, como o principal instrumento de levantamento das representações, a entrevista em profundidade (mais precisamente a entrevista dirigida) constitui ainda, e atualmente, um método indispensável em qualquer estudo sobre representações (ABRIC, 1994b, p. 61 apud SÁ, 1998, p. 81).

Grize ainda endossa a afirmação acima ao expor que “as perguntas devem ser formuladas de modo a deixar lugar para os julgamentos de valores [...]” (GRIZE, 1989, p. 165 apud SÁ, 1998, p. 88). Por isso decidimos executar a pesquisa por meio de um questionário de perguntas fechadas (as duas primeiras) e abertas (as duas últimas).

Sá (1998, p. 90) também endossa tal idéia ao explicar que “com frequência o não dito – por exemplo, uma premissa implícita que se omite – constitui um conteúdo principal da representação”, daí o fato de podermos encontrar nas perguntas justificativas para o que buscamos: as representações dos alunos ingressantes sobre a carreira docente que os influenciaram em sua escolha por Letras.

Consideremos, por exemplo, que um aluno tenha utilizado em uma de suas respostas ao questionário que lhe aplicamos a seguinte expressão: “sempre gostei de ser professor”. Como nosso objetivo é identificar as representações que motivaram os alunos pesquisados a escolher o curso de Letras, é óbvio que em expressões como “sempre gostei de ser professor” seja mais fácil identificar a representação de docência, por exemplo. No entanto, não é somente neste tipo de expressão que é possível tal identificação. Afinal, muitas vezes, pela

inferência, podemos “ver” as projeções em palavras que parecem não ter uma carga afetiva tão explícita.

Se considerarmos, a expressão “gosto pela docência”, por exemplo, percebemos que contém um significado geral, convencionado socialmente para a palavra “gosto”, mas também apresenta um sentido mais individual e mais específico, que pode estar evidenciado no contexto da resposta do aluno-sujeito pelo étimo dessa mesma palavra “gost-” (gostar, gosto). Como se trata de uma palavra que indica um apreço, um sentimento, o qual, segundo Vigotski, é culturalmente construído, mas também internalizado de modo singular pelo indivíduo, há, nessa palavra, além das influências histórico-culturais da sociedade (baseada numa representação mental), a construção individual, mais subjetiva, para o sentido de “gostar/gosto”.

À construção subjetiva desse sentido subjaz, perfaz e perfila uma relação única, irrepetível, do sujeito com relação ao uso que ele faz do conceito da palavra “gostar”, por exemplo. Essa relação que o sujeito tem com o sentido em si, como base no processo de criação e apreensão desse conceito, é baseada na história desse mesmo sujeito com o conceito de “gostar”, que ele veio construindo ao longo de sua vivência, de sua experiência: a perezhivanie.

Assim, o tema “gosto pela docência”, entre outros temas, serve de indicador para as nossas análises e tentará abrigar algumas das manifestações relativas à docência, tais como: “adoro ser professor”; “sempre desejei ser professor”; etc. Fica explícito que a perezhivanie se faz presente em respostas de cunho afetivo, mas é impossível identificar a nuance emocional de cada uma em particular. Daí a nossa escolha pela proposta metodológica de Bardin (2010) de eleger categorias que abordem nuances que são semelhantes, sobretudo as que dizem respeito a valoração da figura do professor.

Por fim, esclarecemos que o procedimento utilizado para o trabalho de “colheita” consiste em fazer uma classificação com base no sentido mais geral e comum identificado pelo contexto de uso das palavras. Essa classificação terá como base os procedimentos de criação e separação de categorias temáticas de Bardin. Como explica Moscovici (2003), o contexto de criação das representações

é também uma convenção, assim como é o uso da linguagem, no que diz respeito ao sentido e ao significado das palavras.

CAPÍTULO 3 – Análise dos dados da pesquisa

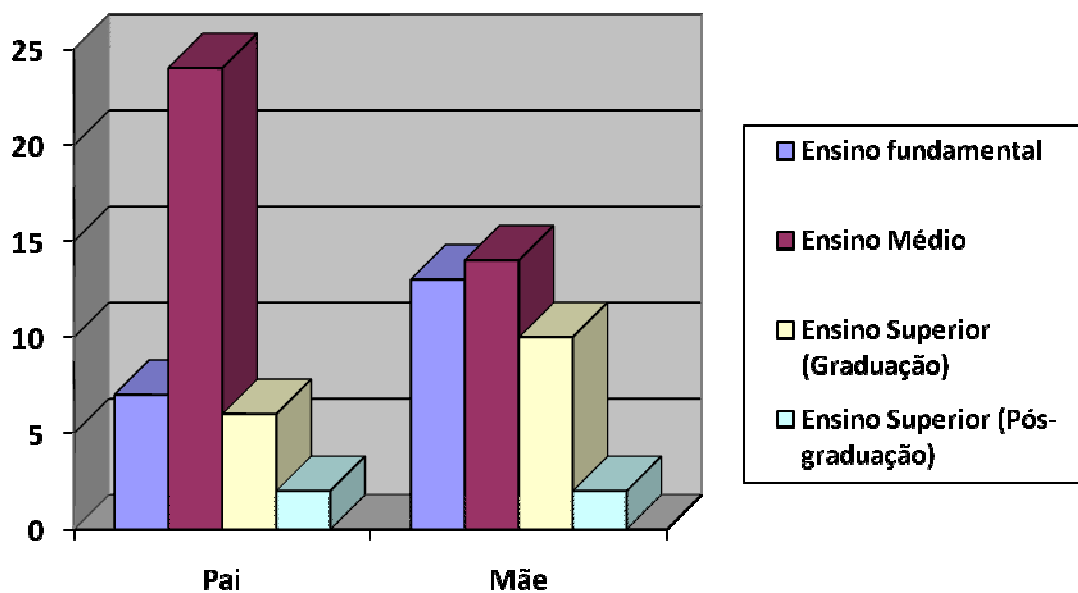
3 Apresentação

Este capítulo apresenta os dados obtidos nos *corpora* das respostas contidas no questionário. Faremos a análise separadamente de cada uma das quatro perguntas do questionário. Cada pergunta gerou um determinado número de categorias temáticas, que foram elaboradas conforme os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2010).

3.1 Qual é a escolaridade do seu pai e da sua mãe?

A tabela abaixo representa a situação da escolarização dos pais e das mães dos alunos, conforme os dados obtidos nas respostas à primeira questão.

Nível de escolaridade dos pais	Pai	Mãe
Ensino Fundamental	7	13
Ensino Médio	24	14
Ensino Superior (Graduação)	6	10
Ensino Superior (Pós-graduação)	2	2
Total	39	39



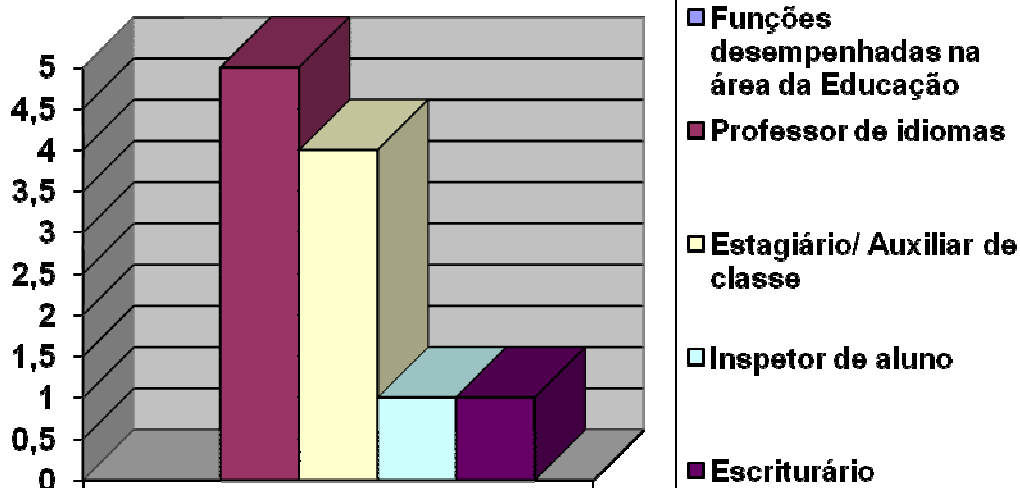
Vemos que predomina o Ensino Médio. O Ensino Superior vem em segundo lugar, enquanto que uma minoria tem apenas o Ensino Fundamental. Esse fato invalida a ideia de que os alunos ingressantes no curso de Letras são provenientes de lares carentes, com baixa ou pouca escolaridade. Embora essa ideia não se confirme, é interessante observar que alguns professores acreditam que o baixo rendimento de alguns alunos³² deve-se à condição social desfavorável. Tal crença se sustenta, sobretudo porque os cursos de licenciatura da universidade onde realizamos a pesquisa são economicamente mais acessíveis, seja pelo valor da mensalidade, seja pelas bolsas de estudo oferecidas pela instituição. No entanto, esta primeira investigação parece indicar que a opção pelo curso de Letras talvez não seja pelo valor da mensalidade, mas por outro motivo que ainda não está aparente nesta primeira questão. A próxima questão lança novas luzes a essa investigação.

³² Tais considerações foram colhidas em conversas informais com os professores da universidade onde a pesquisa foi realizada. Aliás, um dos fatores que geraram esta pesquisa foi justamente a crença de que os que optam pelo curso de Letras são pessoas provenientes de lares humildes, cujos membros têm baixa escolaridade e, em alguns casos, baixa renda financeira.

3.2 Você trabalha? Qual é a sua atividade profissional?

Dentre os trinta e nove (39) alunos, há alguns que trabalham (26) e outros não (13). Esses dados indicam que 35% dos alunos não precisam trabalhar para sustentar seus estudos. Dos vinte e seis (26) alunos que trabalham, há onze (11) que trabalham na área da Educação, exercendo as seguintes funções: professores, estagiários/auxiliares de classe, inspetores de alunos, escriturários. Tais atividades podem ser exercidas devido à área de atuação previamente escolhida (no caso, a Educação), e não necessariamente como meio de sobrevivência. Em outros termos, o mercado de trabalho em que esses alunos atuam pode nos fornecer algumas pistas; afinal, a opção pelo magistério já foi feita quando o aluno, anterior ao ingresso na faculdade, resolveu exercer atividades docentes. As funções na área da Educação, entre os onze (11) alunos que trabalham nessa área, estão distribuídas da seguinte forma:

Funções desempenhadas na área da Educação	
Professor de idiomas	5
Estagiário/Auxiliar de classe	4
Inspetor de aluno	1
Escriturário	1



Entre os professores, quatro disseram que são professores de Língua Inglesa, o quinto não especificou o que leciona. Pelo que se pode notar, praticamente metade dos alunos que trabalham na área da educação exerce a função de docência. Por outro lado, se considerarmos que a função de estagiário/auxiliar de classe também acaba, algumas vezes, proporcionando a esse tipo de profissional experiências docentes, já que muitos deles, em alguns casos, acabam tendo de substituir o professor em sala de aula, temos aqui nove sujeitos com experiências docentes. Isso é um fator que, com certeza, deve ter sido relevante para esses alunos terem escolhido um curso de licenciatura, já que a opção pelo curso de Letras para quem já trabalha como professor de idiomas, por exemplo, torna-se uma escolha coerente e necessária para a profissão.

Mais especificamente para o caso dos “professores” de língua estrangeira em escolas de idiomas, é sabido que a maioria desses docentes são pessoas que, geralmente, foram contratadas porque dominam o idioma estrangeiro a ser ensinado.

Dentre os 26 alunos que trabalham, restam ainda 16 alunos que não trabalham na área de educação. Para estes, a opção pelo curso pode ter se dado por outros motivos, que não o apreço pela profissão que já exercem, como poderemos observar na análise das questões três e quatro a seguir.

3.3 Quais foram os motivos que fizeram você optar pelo curso de Letras?

Como explicamos anteriormente, as perguntas dissertativas (a terceira e a quarta) geraram dados que foram dispostos em tabelas. Nessas tabelas, a maiúscula “F” significa a frequência das ocorrências. O símbolo “%” indica o percentual dessas mesmas ocorrências com relação ao total no *corpus*. Na coluna destinada à categoria, escolhemos temas que levassem em conta não apenas as escolhas semânticas de forma articulada, mas os enunciados que evidenciassem sentidos mais nítidos em relação às escolhas. Por exemplo: um dos sujeitos respondeu que à terceira pergunta: “Foram que este curso pode me

proporcionar vários tipos de emprego, e também queria conhecer mais a cultura do Brasil.” (A1). Fica claro que este almeja um lugar no mercado de trabalho, e a opção pelo curso ocorreu porque este lhe pareceu o caminho mais fácil.

Em contrapartida, temos também a seguinte resposta: “Escolhi o curso de Letras porque quero lecionar e por causa da segunda língua, no meu caso o Espanhol.” (A3). Neste caso, vemos que o sujeito deseja lecionar, daí a sua escolha por um curso de Licenciatura em Letras. Isso não quer dizer que ele não ambicione um lugar no mercado de trabalho, mas certamente esse não é o motivo principal explícito em sua resposta.

Assim considerando, a terceira pergunta gerou quatro categorias. Na primeira categoria, está expresso o desejo pelo ato de lecionar/ensinar. Esse é um dado com alta frequência no *corpus*, daí o fato de criarmos uma categoria que o especifique. É óbvio que o ato de lecionar também está relacionado ao curso de Letras, mas não é exclusivo dele, isso é inerente às outras licenciaturas também. Em contrapartida, também é verdadeiro que muitos se identificam com as disciplinas do curso, daí quererem lecionar algumas delas. O fato é que utilizamos como critério a menção explícita ao desejo de ensinar como motivo para a escolha.

Cabe ainda esclarecer que as respostas nas quais não foi mencionada explicitamente a vontade pelo exercício da docência não foram consideradas nessa temática, tais como: “Os motivos que fizeram eu optar pelo curso de Letras, foi devido a minha identificação com o curso. Sempre quis fazer isso e atuar na área, sendo um bom profissional.” (A5). Ser um bom profissional na área não quer dizer necessariamente ser professor. Trata-se, antes, da preocupação por profissionalizar-se, ou seja, sair do amadorismo. Isso implica também conseguir um bom lugar no mercado de trabalho.

A segunda categoria surgiu a partir do gosto dos alunos pelo curso ou, de forma genérica, por alguma outra característica e/ou aspecto (disciplina, atividade) relacionados ao curso de Letras. Exemplo: “Porque eu gosto das matérias.” (A8).

A terceira categoria inclui os alunos que explicitaram claramente o desejo de inserção no mercado de trabalho. Exemplo: “...quis fazer uma graduação de custo mais baixo e com uma duração menor e que me desse o diploma de ensino superior.” (A33). Ora, quem busca um diploma, deseja, antes de mais nada, uma

posição no mercado profissional. É a busca pelo profissionalismo em detrimento do amadorismo.

A quarta categoria agrupa as respostas que não se encaixam em nenhuma das três primeiras. A seguir, expomos o quadro geral das categorias temáticas da terceira pergunta:

3. Quais foram os motivos que fizeram você optar pelo curso de Letras?			
Categoria	F	%	Exemplos
1) Desejo de lecionar (trabalhar com/na Educação)	19	48,7	<p>A3: <i>“porque quero lecionar”;</i></p> <p>A6: <i>“...sempre tive vontade de lecionar”;</i></p> <p>A12: <i>“...[Gosto] pelo trabalho de ensino (professor)”;</i></p> <p>A13: <i>“Primeiramente eu sempre quis ser professora, participar da educação”;</i></p> <p>A15: <i>“...a profissão de professor sempre me cativou muito”;</i></p> <p>A19: <i>“...penso que ensinar também vai ser uma boa maneira de aprender.”.</i></p> <p>A21: <i>“Sempre gostei da arte de lecionar”;</i></p> <p>A28: <i>“...optei por fazer licenciatura, para ser um professor.”;</i></p> <p>A36: <i>“Por causa de uma professora e também por ser um ‘desafio’ por não gostar da matéria”;</i></p> <p>A37: <i>“...para poder dar aulas em escolas, faculdade, etc.”;</i></p> <p>A39: <i>“Formalizar a atividade profissional.”.</i></p>
2) Gosto pelas disciplinas (ou identificação com atividades afins) de Letras	14	35,8	<p>A2: <i>“Foi o curso [com] que eu mais me identifiquei”;</i></p> <p>A4: <i>“...aprimorar a escrita, aprender a interpretar melhor os textos”</i></p> <p>A8: <i>“Porque gosto das matérias”;</i></p> <p>A16: <i>“O motivo principal foi por gostar muito de</i></p>

			<p><i>literatura.”;</i></p> <p><i>A22: “Gosto de ler livros, gosto especialmente de escrever.”;</i></p> <p><i>A23: “A oportunidade de trabalhar com tradução de línguas estrangeiras”;</i></p> <p><i>A24: “O idioma inglês é o meu foco de formação”;</i></p> <p><i>A26: “Optei pelo curso de Letras pela vontade de aprender a escrever e por gosto à literatura”;</i></p> <p><i>A34: “Isso é uma realização pessoal (sempre gostei e gosto dessa área). Letras sempre foi um sonho...”;</i></p> <p><i>A35: “...por sempre gostar da área de Letras.”.</i></p>
3) Inserção no mercado de trabalho	3	7,6	<p><i>A1: “Foram que este curso pode me proporcionar vários tipos de emprego, e também queria conhecer mais a história do Brasil”;</i></p> <p><i>A18: “A grande procura pelo mercado de trabalho.”;</i></p> <p><i>A33: “...quis fazer uma graduação de custo mais baixo e com uma duração menor e que me desse o diploma de ensino superior.”.</i></p>
4) Outros	3	7,6	<p><i>A11: “...gosto de entender o que as pessoas pensam, principalmente as crianças, por isso optei pelo curso”;</i></p> <p><i>A32: “...quis partir para a área de Tradução. Minha primeira opção nunca foi ser professora”;</i></p> <p><i>A38: “Melhor desenvolvimento em sala de aula; Capacidade de desenvolver um raciocínio lógico e prático”.</i></p>

Vemos que na primeira categoria (Desejo de lecionar), a característica principal desse grupo de alunos é a vontade de atuar como docentes. A frequência nessa primeira categoria foi de dezenove alunos; trata-se do maior

percentual, pois 48,7% dos alunos confessaram expressamente o desejo de trabalhar com e na Educação. Esse desejo repousa sobretudo em representações do que é ser um professor. Por isso, muitas vezes, tal motivo vem acompanhado de justificativas que indicam valores, isto é, indicam projeções afetivas em relação à carreira docente, principalmente quando se trata de ensinar a disciplina com a qual têm afinidade:

O curso de letras me atraiu porquê [sic] sempre gostei muito da Língua Inglesa. Dou aula desde meus 15 anos de idade e acho a profissão encantadora. Depois de um tempo passei a me sentir atraída pela Língua Portuguesa também e vi que realmente era o que eu queria. (A31)

Eu sempre gostei muito da disciplina de português, durante os ensinamentos fundamental e médio, este foi o que mais me atraiu. Também acredito que a educação pode mudar o futuro de muitas pessoas, por isso espero que eu consiga ajudar algumas pessoas a terem um futuro mais digno, talvez. (A17)

Percebe-se, pois, que o aspecto afetivo-volitivo direciona a escolha, conferindo a certeza de um trabalho que encerra um matiz ético. Às vezes, é a lembrança de um professor que serviu de exemplo. Nesse sentido, poderíamos aludir ao conceito de *perezhivanie*, já que foram as experiências subjetivas anteriores, de cunho nitidamente afetivo, que motivaram a escolha profissional; como podemos perceber na seguinte passagem:

minhas Professoras do ensino médio das duas disciplinas me serviram de exemplos e até de muita influência, então, entre as duas escolhi o Português, sim, a Gramática foi o maior motivo para que Eu optasse pelo curso de Letras. (A30)

Pressupõe-se que esse “exemplo”, a que se refere A30, signifique também a opção por ser professor, afinal ser “exemplo” é servir de modelo para uma futura atuação profissional.

Nota-se que é conferida uma valoração nitidamente positiva ao papel do professor, como sendo aquele que promove a educação: “Primeiramente eu sempre quis ser professora, participar da educação” (A13). As representações aí subjacentes dizem respeito ao valor social da educação. Ser professor significa

ser um educador, isto é, aquele que pode formar o ser humano, no sentido cognitivo e ético, “preparando-o para a vida”.

Por vezes, a educação é vista como arte: “Sempre gostei da arte de lecionar” (A21). Nesse caso, a atuação docente transcende a esfera profissional e passa a ser vista e representada como um fazer artístico. Possivelmente, o aluno pressupõe que os professores tenham “dons” especiais. Nesse sentido, a representação de professor subjacente à resposta consiste na idéia de que se trata de um indivíduo diferenciado dos demais, “um artista”, sendo que, por sua vez, a ideia de “artista” já indica um indivíduo privilegiado, talentoso.

A influência das representações sociais na escolha do curso fica clara na resposta de A21: “Sempre gostei da arte de lecionar”. O advérbio “sempre” pressupõe uma ideia antiga, que não depende da experiência profissional propriamente dita, mas de uma concepção formada há muito tempo, provavelmente na infância, já que se trata de jovens. Esse advérbio aparece em várias respostas: “Primeiramente eu sempre quis ser professora, participar da educação” (A13); “...a profissão de professor sempre me cativou muito” (A15). Trata-se, portanto, de representações formadas outrora, no passado desses alunos, que nitidamente influenciaram a escolha pela profissão.

Com relação à segunda categoria temática, *Gosto pelas disciplinas (ou identificação com atividades afins) de Letras*, a frequência foi de 14 alunos, o equivalente a 35,8% do total. Muitos alunos confessaram ter alguma afinidade com o curso de Letras, mas não expressaram o desejo de lecionar. Podemos constatar isso em exemplos tais como: “Isso é uma realização pessoal. (sempre gostei e gosto dessa área). Letras sempre foi um sonho” (A34); “Intimidade com a área” (A29).

Há também o fato de alguns alunos terem mencionado algumas disciplinas como justificativa por terem escolhido esse curso. Trata-se de disciplinas como Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura. Os seguintes enunciados são exemplos disso: “interesse [...] principalmente na Língua Portuguesa e o outro motivo seria a paixão por gramática [...]”, “...interesse em outras línguas” (A20); “...sempre gostei de inglês e isso pesou bastante na minha decisão” (A25).

Torna-se claro que, tanto para aqueles que afirmaram ter afinidade com o curso de forma geral, quanto para os que afirmaram gostar de alguma disciplina específica do curso, suas escolhas foram feitas a partir de decisões motivadas

pelo aspecto afetivo. Afinal, atrás de um gosto ou interesse por algo subjaz uma atitude afetivo-volitiva. Além disso, nessa segunda categoria não há referência a alguma expectativa de ascensão no mercado de trabalho pelo fato de almejam um diploma.³³

Já a terceira categoria (*Inserção no mercado de trabalho*), foi montada com base no fato de que alguns alunos mencionaram clara e explicitamente a vontade/desejo de (re)colocação no mercado de trabalho. Esta categoria teve um percentual baixo com três ocorrências, cujo percentual é de 7,6%.

O fator mais importante a ser destacado neste terceiro grupo de alunos é o fato de expressarem claramente sua busca pela inserção no mercado de trabalho, independentemente de ser um trabalho na área da Educação ou não: “Foram que este curso pode me proporcionar vários tipos de emprego, e também queria conhecer mais a história do Brasil” (A1); “A grande procura pelo mercado de trabalho” (A18). Assim, alguns deles mencionaram o fator financeiro como motivo de optarem pelo curso, seja porque visam ao mercado de trabalho, seja porque julgam que Letras é um curso de baixo custo em relação a outros. É interessante observar que A1 menciona também como motivo “conhecer mais a história do Brasil”. Tal desejo parece alheio aos objetivos do curso de Letras. Assim, fica claro que para ele o importante é realmente a inserção no mercado de trabalho.

Além disso, como a colocação no mercado de trabalho parece ser urgente para esses alunos, é obvio que um curso de menor duração acaba tendo precedência sobre aqueles cursos de duração maior, como Engenharia ou Direito por exemplo. A esse respeito, assim de justifica A33: “...quis fazer uma graduação de custo mais baixo e com uma duração menor e que me desse o diploma de ensino superior.”.

Por fim, na quarta categoria (*Outros*), agrupamos os alunos cujas respostas não se encaixavam nos critérios das três categorias anteriores. Esta categoria teve uma frequência de três alunos, cujo percentual é de 7,6%. Neste grupo de alunos, não encontramos menções ao ato de lecionar nem menções a gosto ou afinidades com alguma disciplina ou atividade relacionada à área de Letras, muito menos menções relacionada à colocação no mercado de trabalho. Trata-se, pois,

³³ Essa hipótese também foi mencionada por alguns professores dessa instituição ao justificarem o pouco empenho de certos alunos. Segundo esses docentes, trata-se de sujeitos que precisam apenas de um diploma para garantir a ascensão na carreira. Nesse sentido, a escolha pelo curso foi acidental, e não conscienciosa.

de motivos variados que fogem aos motivos que serviram de critérios para as três primeiras categorias.

Em síntese, podemos perceber que, mesmo havendo alunos que não sentem vontade de trabalhar na/com Educação, esses ainda formam a minoria entre os alunos entrevistados. Isso endossa o fato de que a maioria deles está cursando Letras por alguma motivação de cunho afetivo-volitivo, e sobretudo pelas representações que possuem acerca do trabalho docente, considerado “nobre”, humanitário, artístico, apesar da desvalorização econômica que vem a carreira sofrendo nos últimos anos, com bem evidenciaram Gatti e Barreto (2009). Foram certamente essas representações os principais fatores que os motivaram a escolher uma licenciatura em Letras e não outro curso qualquer. Alguns aludem às experiências emocionais (perezhivanie) positivas que tiveram com seus professores, as quais foram decisivas para a opção pelo curso. Acresce-se outro fator também fortemente mencionado: o gosto pelas disciplinas do curso, tais como Gramática e Literatura. Assim, parece que a concomitância desses fatores (representações e apreço pelas disciplinas da área) foi decisiva para a decisão de se licenciar em Letras.

3.4 Você pretende ser professor de línguas? Caso sua resposta seja negativa, em que você gostaria de trabalhar depois de formado em Letras?

O nosso intuito principal, ao formularmos esta quarta pergunta, foi averiguar a visão do aluno com relação à sua carreira. O resultado revelou um índice muito satisfatório de coerência dos alunos, com relação ao fato de estarem em um curso de Licenciatura, visto que apenas cinco alunos disseram que não desejam ser professor. Desta pergunta, surgiram três categorias temáticas, que estão apresentadas no quadro geral a seguir.

4. Você pretende ser professor de línguas? Caso sua resposta seja negativa, em que você gostaria de trabalhar depois de formado em Letras?			
Categoria	F	%	Exemplos
1) Ser apenas “professor de línguas”	29	74,3	<p>A3, A4, A8, A10, A16, A24, A28, A29, A39: “Sim”;</p> <p>A2: “Não. Gostaria de trabalhar dando aula de Português.”;³⁴</p> <p>A5: “Sim, pretendo ser professor de línguas. Pois gosto muito e quero ser um bom profissional.”;</p> <p>A6: “Não. Pretendo fazer pós-graduação, especialização em gramática e mestrado para ter docência no Ensino Superior.”;³⁵</p> <p>A9: “Sim, eu pretendo, Inglês é tudo para mim.”;</p> <p>A12: “Sim. Pretendo ensinar língua portuguesa e literatura para o ensino fundamental e médio. Depois de um tempo, lecionar para o ensino superior.”;</p> <p>A13: “Não, eu quero trabalhar diretamente com a língua Portuguesa e literatura. Ensinar gramática da língua materna.”;</p> <p>A14: “Pretendo ser professor de Língua Portuguesa e suas literaturas.”;</p> <p>A15: “Sim, estou estudando para dar aulas de Português e inglês.”</p> <p>A17: “Sim. Tanto da Língua Portuguesa quanto da língua espanhola, justamente para isso que estou aqui.”;</p> <p>A18: “Gostaria de ser”;</p> <p>A19: “Sim, pretendo ser professora de inglês”;</p> <p>A20; “Sim, professora de Inglês e Português.”</p> <p>A21: “Sim, me especializar na Língua Inglesa, Alemã, Japonesa (Mandarim) [sic], e Francês.”;</p>

³⁴ Embora tenha respondido não, nota-se que pretende lecionar Língua portuguesa. Provavelmente esse aluno acredita que a pergunta se referia apenas a línguas estrangeiras.

³⁵ Como na nota anterior, esse aluno entendeu que a pergunta referia-se a línguas estrangeiras. O exemplo A22 e A13 ilustra tal interpretação nas perguntas em que o aluno inicia a resposta negativamente. A30 também respondeu com uma negativa.

			<p>A22: “Não pretendo ser professor de línguas estrangeiras, somente de língua nativa [Português], mas não me sinto seguro em ser professor (só a prática o dirá).”;</p> <p>A25: “Sim, é o motivo que me fez participar do vestibular.”;</p> <p>A27: “Gostaria de formar uma comunidade, ou um grupo de pessoas para ensinar línguas.”;</p> <p>A30: “Meu objetivo de trabalho não é a área de línguas, pretendo trabalhar com a Gramática da Língua Portuguesa, este é meu foco.”;</p> <p>A31: “Sim, gostaria (inglês/espanhol)”;</p> <p>A35: “Sim. Pretendo me aperfeiçoar neste ramo.”;</p> <p>A36: “Sim gostaria”.</p>
2) Ser “professor de línguas” ou trabalhar em atividades afins	5	12,8	<p>A1: “Sim. [...], se não conseguir dar aula, vou prosseguir na vida militar”;</p> <p>A7: “Eu pretendo ser professor de línguas, mas penso em trabalhar como tradutora e/ou secretariado bilíngue.”;</p> <p>A34: “...quero ser professora mas também fazer outros tipos de trabalho: correção de provas em concursos e vestibulares.”;</p> <p>A37: “Sim e não. No começo serei professora mas depois pretendo trabalhar com livros, em editora e com tradução.”.</p> <p>A38: “Gostaria de continuar a estudar, seja como pesquisadora, seja como pós-graduada”.</p>
3) Não exercer a docência	5	12,8	<p>A11: “Não. Eu gostaria de trabalhar com tradução – Espanhol.”;</p> <p>A23: “Não. Meu objetivo com o curso de Letras é trabalhar com tradução de livros, artigos e textos de utilidade pública.”;</p> <p>A26: “Não, não pretendo; porém minha idéia pode mudar com o tempo pois sou novo ainda. Minha</p>

			<p><i>vontade é de escrever livros e coisas dessa área.”;</i></p> <p><i>A32: “Não. Gostaria de ser tradutora, pois sempre foi a área em [sic] que me identifiquei mais. Outra opção seria a de escrever ou traduzir artigos para jornal.”;</i></p> <p><i>A34: “Não, gostaria de ser escritora ou corretora de textos, ou até trabalhar na área de pesquisa.”.</i></p>
--	--	--	---

A primeira categoria (Ser apenas “professor de línguas”) contabiliza 29 alunos, o que equivale a 74,3% do total. Isso pode ser considerado um índice notável. Aqui não se trata apenas de “ser professor”, mas de “ser professor de línguas”. Nessa categoria, um dado interessante é o fato de nove alunos terem sido monossilábicos em suas respostas, ao responderem apenas “sim”. Isso não nos possibilita uma análise tão aprofundada como gostaríamos. Em contrapartida, é possível inferir que, até certo ponto, isso pode ser resultado da certeza naquilo que esses alunos querem para si mesmos.

No entanto, de forma geral, é notório que a maioria deles deseja atuar como docente, como se pode perceber nos exemplos a seguir: “Sim, pretendo ser professor de línguas. Pois gosto muito e quero ser um bom profissional” (A5); “Sim. Tanto da Língua Portuguesa quanto da língua espanhola, justamente para isso que estou aqui” (A17).

Não poderíamos deixar de frisar aqui o fato de cinco alunos responderem categoricamente com um “não”, quanto ao desejo de ser professor de línguas depois de formados: A2, A6, A13, A22 e A30. No entanto, pautamo-nos na justificativa dada por eles em suas respostas. Baseando-nos nas justificativas, nosso entendimento nos permite inferir que, provavelmente, esses alunos concebem o “professor de línguas” como aquele profissional que ensina apenas línguas estrangeiras, como o inglês e o espanhol, e não como aquele que ensina a língua materna. Afinal de contas, parece um tanto quanto difícil para alguns desses alunos separar a língua materna (o idioma língua portuguesa) da disciplina que ensina a gramática dessa mesma língua, que pode ser o futuro objeto de trabalho (a ciência Gramática, a Língua Portuguesa como norma-padrão). Temos, então, aqui uma representação que é um amálgama entre

“língua portuguesa” (meio de comunicação) e “Língua Portuguesa” (objeto de estudo/trabalho). Os seguintes enunciados são exemplos notórios disso: “**Não**. Gostaria de trabalhar dando aula de Português” (A2); “**Não** pretendo ser professor de línguas estrangeiras, somente de língua nativa [Português], mas não me sinto seguro em ser professor (só a prática o dirá)” (A22) (grifo nosso).

O que se pode inferir é que, no imaginário desse grupo de alunos, subjaz a ideia de que “professor de línguas” é o professor apenas de língua estrangeira. O professor de Língua Portuguesa não é concebido da mesma forma que o professor de língua estrangeira.

Não, eu quero trabalhar diretamente com a língua Portuguesa e literatura. Ensinar gramática da língua materna. (A13) (grifo nosso);

Meu objetivo de trabalho **não** é a área de línguas, pretendo trabalhar com a Gramática da Língua Portuguesa, este é meu foco. (A30) (grifo nosso).

Vê-se, nesses enunciados, como alguns conceitos, como língua e gramática, ainda estão confusos. Provavelmente (e assim espera-se) tais equívocos sejam esclarecidos durante o curso.

Apesar de haver algumas justificativas que se assentem em ideias confusas sobre alguns conceitos, vemos que se trata de um percentual dominante quanto àqueles que não desejam a docência, como veremos a seguir. Afinal, nessas respostas, seja com um “sim” ou com um “não”, suas justificativas também parecem se pautar naquilo de que gostam, ou seja, em atitudes de cunho afetivo-volitivo, como em: A18 e A31: “Gostaria de ser” (A18); “Sim, gostaria (inglês/espanhol)” (A31).

Podemos também destacar que há, entre esses que pretendem trabalhar como docentes depois de formados, aqueles que visualizam o seu futuro profissional em longo prazo, como é o caso dos exemplos a seguir:

Sim. Pretendo ensinar língua portuguesa e literatura para o ensino fundamental e médio. Depois de um tempo, lecionar para o ensino superior. (A12);

Sim. Pretendo me aperfeiçoar neste ramo. (A35).

Isso comprova, de fato, que esses alunos agiram conscientemente com relação à sua escolha pelo curso de Letras. Consideramos que ter uma visão em longo prazo da profissão não é possível se não houver, como pano de fundo, representações que alimentem a decisão de ser professor. A busca por uma profissão que exige um curso universitário requer considerações acerca do futuro pessoal e não somente profissional. Parece que esses alunos almejam a satisfação pessoal no desempenho de sua futura profissão, deixando a remuneração econômica como um quesito menos relevante em suas escolhas.

Passemos agora a analisar a segunda categoria da quarta questão (Ser “professor de línguas” ou trabalhar em atividades afins), cujo percentual é de 12,8%. Trata-se de um índice de ocorrência baixo com relação ao total. Como na categoria anterior, esses alunos também querem ser professores. Todavia, a diferença aqui reside no fato de que esse grupo de alunos vê a profissão docente como uma das possibilidades na esfera profissional.

Para este grupo de alunos, trata-se realmente de exercer uma profissão, sem o “idealismo” que os sujeitos do grupo anterior apresentam com relação ao exercício da docência. Agora, a docência é vista como uma das possibilidades no mercado de trabalho, tão interessante quanto corrigir textos, revisar livros, etc. É possível constatarmos isso nos seguintes enunciados: “...quero ser professora mas também fazer outros tipos de trabalho: correção de provas em concursos e vestibulares.” (A34); “Sim e não. No começo serei professora mas depois pretendo trabalhar com livros, em editora e com tradução.” (A37). Essa resposta de A34 aponta que ele também deseja desempenhar outra função, sem, no entanto, deixar a docência. Nesse caso, A34 não se inclui entre os sujeitos da categoria anterior, pois alimenta o mesmo idealismo sobre a carreira docente.

É importante ressaltarmos aqui que, se na terceira pergunta a maioria dos alunos evidenciou, em suas respostas, concepções que alimentam a representação idealizada, de cunho afetivo-volitivo, acerca do trabalho docente, como sendo uma função “nobre”, humanitária, artística, para o grupo dessa terceira categoria da quarta pergunta isso não prevalece.

A terceira e última categoria da quarta questão foi “Não exercer a docência”. Assim como a categoria anterior, essa apresenta uma frequência de cinco alunos, o equivalente a 12,8% do total de alunos; um índice pequeno, portanto. Esse grupo está convicto de que não deseja tal profissão. Suas escolhas centram-se em atividades cuja desenvoltura dependerá das disciplinas oferecidas no curso de Letras que dizem respeito ao bacharelado, não à licenciatura. A docência é apenas uma das possíveis opções, caso não tenham oportunidade de trabalhar nas atividades preferidas.

A característica principal dessa categoria é que ela revela/representa o que esses alunos procuram no curso de Letras: estão utilizando o curso como uma âncora, uma ferramenta para a colocação profissional. Aqui também está embutida a busca pela inserção no mercado de trabalho, embora, pelas palavras desses alunos, isso não seja evidenciado como fator primordial, mas secundário. Mas ressaltamos: esses alunos são minoria com relação aos demais. A justificativa que mais se sobressai nessa categoria é a vontade de trabalhar com tradução. Os seguintes enunciados atestam isso: “Não. Meu objetivo com o curso de Letras é trabalhar com tradução de livros, artigos e textos de utilidade pública.” (A23); “Não. Gostaria de ser tradutora, pois sempre foi a área em [sic] que me identifiquei mais. Outra opção seria a de escrever ou traduzir artigos para jornal.” (A32).

Em síntese, nessa quarta e última pergunta, prevalece o gosto pelo exercício da função docente, pois muitos se calcam na representação acerca de docência como a justificativa para trabalharem no magistério. E a essa representação docente estão atrelados muitos dos valores e ideologias desses alunos, com fortes indícios afetivos.

Por fim, se compararmos as categorias das terceira e quarta perguntas, chegaremos a algumas considerações relevantes. Se considerarmos as duas primeiras categorias da terceira questão, “Desejo de lecionar - trabalhar com/na Educação” e “Gosto pelas disciplinas de Letras - ou identificação com atividades afins”, e também as duas primeiras categorias da quarta questão, “Ser apenas professor de línguas” e “Ser ‘professor de línguas’ ou trabalhar em atividades afins”, veremos que nelas estão presentes, com grande predominância, as justificativas desses alunos quanto ao desejo de lecionar.

Nessas justificativas, encontramos as representações que alimentam o desejo pela docência e os valores afetivo-volitivos que orientaram esses sujeitos nas escolhas. Com base em Vigotski (2000), podemos considerar que a palavra *professor* sofreu alterações em seu significado cultural, já que contemporaneamente é considerada uma profissão economicamente pouco vantajosa. No entanto, manteve o tradicional sentido de “nobreza” e “dignidade” para esses alunos. Ora, é justamente no sentido da palavra que os aspectos afetivos e a singularidade do sujeito se manifestam. Essa motivação também nos remete à “conexão emocional perezhivanie”; pois, como vimos, “para satisfazer a necessidade, o conteúdo se amálgama ao “sistema perezhivanie” emocional do sujeito e formará aquela atividade que é chamada de motivo” (GIPNOTICHESKII, s/d, p. 1).

Ainda com relação à terceira pergunta, aqueles que afirmam gostar de alguma disciplina e/ou atividade do curso, ou do curso como um todo, também apresentam no imaginário representações acerca da área de Letras, a ponto de os levarem a escolher este e não outro curso de licenciatura. Para alguns, trabalhar com textos e estudar literatura são atividades que tangem o fazer artístico. Não se trata de apenas exercer uma profissão, mas de realizar trabalhos que abriguem uma preocupação estética, seja no texto bem escrito, seja na tradução, seja na leitura e estudo das obras literárias.

Do mesmo modo, vemos isso com relação às duas primeiras categorias da quarta pergunta. Afinal, é óbvio que quem deseja ser professor de línguas, mesmo que queira exercer uma outra profissão paralela a esta, também deseja lecionar, ainda que por tempo limitado. Na terceira pergunta, as duas primeiras categorias somam um total de 33 alunos, o que equivale a 84,6% dos alunos. Já na quarta pergunta, temos um índice ainda maior, pois as duas primeiras categorias somam 34 alunos, ou seja, 87,1% do total de alunos. Portanto, temos aqui uma média de 85,8% desses alunos confirmando que desejam ser professores, tendo como base as representações de docência que os “afetam”. Assim sendo, podemos dizer que a opção pelo curso de Letras se dá pela genuína vontade desses alunos em atuar como professores. Se voltássemos ao antigo conceito de “talento”, diríamos que foi justamente esse “amor e dom” pela profissão o principal fator que impulsionou essas escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fizemos uma breve análise das respostas oferecidas pelos sujeitos da pesquisa, a partir da proposta de Bardin (2010) quanto à análise do conteúdo, a fim de identificar os motivos que os levaram a optar pelo curso de Letras. Nossa hipótese inicial era que esses alunos escolheram Letras por alguma motivação de cunho mais afetivo, já que a docência não tem sido uma carreira atraente para os que procuram o Ensino Superior.

Recorremos à Teoria histórico-cultural de Vigotski, da qual nos foram úteis, sobretudo, os esclarecimentos relativos às relações entre cognição e afetividade, destacando-se o conceito de *perezhivanie*, o qual, grosso modo, consiste nas sínteses afetivas oriundas das experiências do indivíduo com o meio. Assim, para cada um dos alunos entrevistados, a palavra “professor” traz sentidos que transcendem os conceitos culturalmente estabelecidos, e são esses sentidos que os influenciaram na escolha pelo futuro exercício do magistério.

Recorremos também à Teoria das Representações Sociais de Moscovici, sobretudo quanto ao conceito de representação social, seu funcionamento e estrutura, a fim de entendermos que o que está por trás das atitudes humanas são concepções que muitas vezes não são claras, mas camufladas, e nos revelam/representam muito dos motivos de nossos atos conscientes e/ou inconscientes. Como exemplo, transcrevemos aqui o que emblematicamente afirmou A15 sobre o curso de Letras: “Para mim este curso representa muito, pois é com ele que eu poderei ter o ‘poder de ensinar’ ”. Se ensinar representa o poder, logo o poder pressupõe domínio. E no conceito de domínio está implícita a ideia de valorização daquele que possui tal domínio.

Creemos que, pelo exposto em nossa análise, o motivo dominante nas escolhas desses alunos para estudar Letras repousa em representações que valorizam o trabalho docente, daí as justificativas, em sua maioria, apresentarem marcadamente um cunho afetivo e não, por exemplo, o interesse financeiro, com vistas ao mercado de trabalho, ou ainda o valor mais acessível da mensalidade do curso.

Muitos têm admiração pelas disciplinas de Língua Portuguesa ou Língua Inglesa, ou gosto pela “arte de lecionar”, como bem conceituou (A21). Portanto, nossa hipótese acabou se comprovando.

Pela análise apresentada, é possível notar que a maioria dos alunos ingressantes é coerente ao escolher Letras, uma vez que muitos afirmam o desejo de ser professor de línguas. Chegamos a resultados muito expressivos, que confirmam tal ideia. Com uma média de 85% de alunos que querem lecionar, não por obrigação ou por imposição do mercado de trabalho, ou mesmo por falta de opção em suas escolhas, esses alunos parecem bem seguros com relação ao que querem profissionalmente.

O fato é que eles buscaram o curso de Letras com base em suas afinidades, seus desejos e vontades, porque “Isso é uma realização pessoal [...] sempre foi um sonho”, como afirmou A34. Logo, afirmar que eles estão no curso de Letras porque não lhes resta nada “melhor” para estudarem, ou porque o curso é menos dispendioso, não tem fundamento. Além disso, é possível inferir que eles, em sua maioria (85,8%), parecem ter certeza de terem escolhido o curso adequado a realizações de seus anseios pessoais e profissionais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana. **Histórico do Colégio Pedro II** – Unidade Centro. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.cp2centro.net/historia/historia/historia.asp?data=29/1/2011%2000:55:31>>. Acesso em: 29 jan. 2011.

ALMEIDA, Leda Maria de. Representações Sociais e prática pedagógica no processo de construção identitária. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (Org.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Sergipe: Editora Universitária da UFPE, 2005. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=uBROp9313z8C&printsec=frontcover&dq=representa%C3%A7%C3%B5es+sociais&hl=pt-br&ei=8Ta3TKvAD4L58AbbnfXNCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CD8Q6AEwBA#v=onepage&q=representa%C3%A7%C3%B5es%20sociais&f=false>. Acesso em: 14 out. 2010.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade e Cognição**: rompendo a dicotomia na educação. São Paulo: Mandruvá, 2004. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>>. Acesso em: 01 out. 2004.

ARAÚJO, Ulisses F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, Ulisses F.; PUIG, Josep Maria; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil**: a História das rupturas. Pedagogia em Foco. Rio de Janeiro: 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2011.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: CAVALCANTI, Marilda C.; SIGNORINI, Inês. **Linguística aplicada e**

transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanatto de; CELANI, Antonieta Alba (Org.). **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 276-299

DELARI JUNIOR, Achilles; PASSOS, Lulia Vladimirovna Bobrova. **Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em L. S. Vigotski**: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. Umuarama, Brasil / Ivanovo, Rússia: 2009. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/perejiva.pdf>>. Acesso em 12 out. 2010.

DESCARTES, René. **As paixões da alma**. São Paulo: Escala, 2005a.

_____. **Discurso do método**. São Paulo: Escala, 2005b.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **As regras do método sociológico**. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

_____. **Sociologia e Filosofia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995. p.95-122.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Bárbara. **Análise do Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FUNDAÇÃO CASA. **Edital de abertura de inscrições e instruções especiais nº 001/2009.** São Paulo: 2009. Disponível em: <code=vtls000217756&fd=ydital_casa0902.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GIPNOTICHESKII. **Processos emocionais.** (s/d). Disponível em: <<http://www.possibilitiesperson.com/pt/jemocionalnye-processy.html>>. Acesso em: 10 out. 2010.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo.** Parede, Portugal: Principia, 2010.

HUME, David. **Investigação sobre o entendimento humano.** São Paulo: Escala, 2006.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática.** (1788). São Paulo: Escala, 2006.

_____. **Fundamentos da metafísica dos costumes.** (1785). Lisboa: Didáctica Editora, 1999.

LAW, Stephen. **Guia ilustrado Zahar: Filosofia.** 2 ed. São Paulo: Jorge Zahar, 2009.

MAHN, Holbrook. Periods in child development: Vygotsky's perspective. In: KOZULIN, Alex et al. **Vygotsky's educational theory in cultural context.** Cambridge, USA: Cambridge University Press, 2003. p. 119-137. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=mfCHutwHT-cC&pg=PA129&lpg=PA129&dq=critical+periods+and+perezhivanie&source=bl&ots=uevUqajTrD&sig=Vy9Ux3Enu2-r3_pfjWzVzUfTC04&hl=pt-BR&ei=41CzTMGSMIL58Aat67mVCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=

1&ved=0CBUQ6AEwAA#v=onepage&q=critical%20periods%20and%20perezhivanie&f=false>. Acesso em: 11 out. 2010.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MELO, Iran Ferreira de. Linguagem e realidade social. Espelhamento ou construção? - O processo de construção de sentido social e a relação com a linguagem. **Conhecimento Prático. Língua Portuguesa**. n. 28 jan./fev. São Paulo: Escala Educacional, 2011. p. 52-57.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização Salarial dos Professores**. 2000. 317 f. Tese (Doutorado). Universidade de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s. n.], 2000.

MOSCOVICI, Serge. **A máquina de fazer deuses**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. **Crônicas dos anos errantes**: narrativa autobiográfica. Rio de Janeiro: Mauad, 2005. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=nN53hK3rDU0C&printsec=frontcover&dq=serge+moscovici&hl=pt-br&ei=I-xrTbQWy4K2B9mr1OYC&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDMQ6AEwAg#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 26 fev. 2001.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

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. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Escala, 2005.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

RANGEL, Mary. **Resenhas críticas**. v. 77. n. 187. set./dez. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1996. p. 603-613. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/462/468>>. Acesso em: 13 out. 2010.

ROBBINS, Dorothy. L. I. Bozhovich and Psychology of Personality. In: **Journal of Russian & East of European Psychology**. jul./ago. [S. l.]. 2004. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/robbins.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2010.

ROCHA, Carolina. **Valorização do professor passa por política salarial e mudanças nos métodos de formação continuada, apontam especialistas.** São Paulo: IG São Paulo, 2010. Último Segundo. [Seção Educação]. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/valorizacao+do+professor+passa+por+politica+salarial+e+mudancas+nos+metodos+de+formacao+continuada+apontam+especialistas/n1237588278840.html>>. Acesso em: 28 jan. 2011.

ROUANET, Sergio Paulo. Razão e Paixão. In: CARDOSO, Sérgio et al. **Os sentidos da Paixão.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SILVA, Elisabeth Ramos. As relações entre cognição e afetividade em LA: A influência de Vygotsky nessa abordagem temática. **Revista Soletras**, ano VII, n.15, São Gonçalo: UERJ, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/>>. Acesso em: 24 ago. 2009.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=fSKa464MLkwC&pg=PA79&dq=a+m%C3%A1quina+de+fazer+deuses+moscovici&hl=pt-br&ei=luNyTePiDpHAtge9j_maAg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDYQ6AEwAg#v=onepage&q=a%20m%C3%A1quina%20de%20fazer%20deuses%20moscovici&f=false>. Acesso em: 16 mar. 2001.

SPINOZA, Baruch. **Tratado da Reforma do Entendimento.** (1661) (Texto integral bilíngue: latim-português). São Paulo: Escala, 2007.

STANGROOM, Dr. Jeremy. **Filosofia**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: uma investigação para uma perspectiva histórico-cultural. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009. 348f.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Psicologia concreta do homem** [Manuscrito de 1929]. Moscou: 1929. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200002&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 29 nov. 2010.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7 ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994

_____. § 14 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.

VOLTAIRE [François-Marie Arouet]. **Dicionário Filosófico**. (1764). Tradução de Ciro Mioranza e Antonio Geraldo da Silva. São Paulo: Escala, 2008.

WADWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

WALLON, Henri. **La evolución psicológica del niño**. Barcelona, España: Ares y Mares, 2007. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=yS0S0XDXY4QC&printsec=frontcover&dq=henri+wallon+inauthor:henri+inauthor:wallon&hl=pt-br&ei=XHFiTArTEtOEtgeHzY2MDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCUQ6AEwAA#v=snippet&q=ps%C3%ADquico&f=false>. Acesso em: 21 fev. 2001.

ANEXOS

Anexo 1

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está convidado a participar de uma pesquisa a ser realizada por um aluno do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté – UNITAU – como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada por parte do pesquisador.

Informamos que sua participação não acarretará quaisquer danos a sua pessoa, não contando seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo(a) na Dissertação final ou em qualquer publicação que possa resultar desta pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, elaborado em duas vias de um só teor. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Seguem informações gerais sobre a pesquisa e fica esclarecido que quaisquer outras informações poderão ser obtidas a qualquer momento junto ao pesquisador, Joarez Jociano de Paula, ou à orientadora, Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva.

Título do projeto: As representações sociais docentes dos alunos do primeiro ano de Letras.

Pesquisador responsável: Joarez Jociano de Paula

Contatos do pesquisador: joarezjp@ig.com.br.

Tema da pesquisa: Investigação do conceito de representações sociais em Linguística Aplicada.

Objetivo geral da pesquisa: Investigar as representações sociais acerca do trabalho docente que me motivaram a escolha do curso de Letras pelo aluno pesquisado.

Procedimentos e coleta dos dados: A pesquisa será aplicada aos alunos do primeiro ano do curso de Letras da Universidade de Taubaté, no Departamento de Ciências Sociais e Letras. Os dados serão coletados a partir das respostas que o sujeito pesquisado puser no questionário elaborado para esta pesquisa.

Sua participação: Você precisará apenas responder ao questionário escrito feito para esta pesquisa (ver anexo).

Período de sua participação na pesquisa: Sua participação na pesquisa terá o tempo de duração que você precisar para responder ao questionário escrito.

Taubaté, _____ de _____ de 2010.

Joarez Jociano de Paula

Ao tomar ciência das informações sobre a pesquisa acima mencionada, eu, _____, RG _____, autorizo a utilização, na Dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté – UNITAU – e em publicações dela resultantes, de autoria do pesquisador Joarez Jociano de Paula, dos dados por mim fornecidos à pesquisa, nos termos acima especificados. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso me cause qualquer penalidade, e que minha identidade não será revelada em qualquer publicação sobre a pesquisa.

Taubaté, _____ de _____ de 2010.

Nome: _____

Assinatura: _____

Anexo 2**Universidade de Taubaté****Questionário da pesquisa**

Por favor, responda ao seguinte questionário para participar da pesquisa:

Horário do curso: () manhã () noite

1. Qual é a escolaridade do seu pai e da sua mãe?

- | | pai | mãe |
|----|-----|-------------------------------------|
| a) | () | () Ensino Fundamental |
| b) | () | () Ensino Médio |
| c) | () | () Ensino Superior (Graduação) |
| d) | () | () Ensino Superior (Pós-graduação) |

2. Você trabalha? Qual é a sua atividade profissional?

() sim () não

3. Quais foram os motivos que fizeram você optar pelo curso de Letras?

4. Você pretende ser professor de línguas? Caso sua resposta seja negativa, em que você gostaria de trabalhar depois de formado em Letras?

Muito obrigado pela sua participação!