

AS INTRÍNSECAS RELAÇÕES ENTRE O APRENDIZADO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES E O DESENVOLVIMENTO DE ASPECTOS SOCIOAFETIVOS DOS EDUCANDOS

Elisabeth Ramos da SILVA
Universidade de Taubaté

Maria José Milharezi ABUD
Universidade de Taubaté

Maria de Lourdes Ramos da SILVA
Universidade de São Paulo

Resumo: Este texto apresenta esclarecimentos sobre as intrínsecas relações entre o aprendizado dos conteúdos escolares e o desenvolvimento de aspectos socioafetivos dos educandos. A reflexão sobre tais relações faz-se necessária porque há educadores que divorciam as atividades concernentes ao ensino dos conteúdos das atividades destinadas aos aspectos socioafetivos, como a resolução de conflitos, o desenvolvimento de valores, entre outros. Por suporem que as atividades têm objetivos distintos, tais docentes sentem que devem priorizar a dimensão socioafetiva do ensino, relegando para segundo plano o ensino dos conteúdos culturais da disciplina. Tal crença denota que tais educadores não acreditam nas interdependências entre os aspectos cognitivos e os aspectos afetivos na psiquê humana. Nesse sentido, é preciso esclarecer que os conteúdos disciplinares aprendidos na escola, aqui entendidos segundo a perspectiva de Vigotsky acerca do desenvolvimento dos conceitos científicos, são de vital importância para o desenvolvimento dos aspectos socioafetivos, uma vez que promovem a formação da consciência. Assim, o objetivo deste texto é evidenciar, segundo as concepções de Vigotsky, Moreno, Sastre, entre outros, como o ensino de conteúdos pode conjuntamente promover o desenvolvimento dos aspectos socioafetivos, incluindo aqui os aspectos axiológicos. Para tanto, serão abordados alguns pressupostos vigotskianos, tais como o processo de formação de conceitos, o processo de internalização, o conceito de *perezhivanie*, entre outros, que esclarecem nossa compreensão sobre a formação da consciência humana e como a escola pode contribuir para o desenvolvimento integral do aluno quando o professor proporciona, de forma adequada, a aprendizagem dos conteúdos.

Palavras-chave: Formação dos professores. Aspectos socioafetivos e cognitivos. Formação da consciência.

*THE INTRINSIC RELATIONSHIPS BETWEEN THE LEARNING OF
SCHOOL CONTENTS AND THE DEVELOPMENT OF STUDENTS'
SOCIO-AFFECTIVE ASPECTS*

Abstract: *This text presents clarifications on the intrinsic relationships between the learning of school contents and the development of socio-affective aspects of students. Reflection on such relationships is necessary because there are educators who separate activities related to teaching from the contents of activities aimed at socio-affective aspects, such as conflict resolution, the development of values, among others. As they assume that the activities have different objectives, these professors feel that they should prioritize the socio-affective dimension of teaching, relegating the teaching of the discipline's cultural contents to the background. Such a belief denotes that such educators do not believe in the interdependencies between the cognitive aspects and the affective aspects in the human psyche. In this sense, it is necessary to clarify that the disciplinary contents learned at school, understood here according to Vigotsky's perspective on the development of scientific concepts, are of vital importance for the development of socio-affective aspects, since they promote the formation of conscience. Thus, the objective of this text is to show, according to the concepts of Vigotsky, Moreno, Sastre, among others, how the teaching of contents can jointly promote the development of socio-affective aspects, including here the axiological aspects. To do so, some Vygotskian assumptions will be addressed, such as the concept formation process, the internalization process, the concept of perezhivanie, among others, which clarify our understanding of the formation of human consciousness and how the school can contribute to the development of the student when the teacher provides, in an adequate way, the learning of the contents.*

Keywords: *Teacher education. Socio-affective and cognitive aspects. Consciousness formation.*

LAS RELACIONES INTRÍNSECAS ENTRE EL APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS ESCOLARES Y EL DESARROLLO DE LOS ASPECTOS SOCIOAFECTIVOS DE LOS ALUMNOS

Resumen: *Este texto presenta aclaraciones sobre las relaciones intrínsecas entre el aprendizaje de los contenidos escolares y el desarrollo de los aspectos socio-afectivos de los estudiantes. La reflexión sobre tales relaciones es necesaria porque hay educadores que separan las actividades relacionadas con la enseñanza de los contenidos de las actividades dirigidas a los aspectos socio-afectivos, como la resolución de conflictos, el desarrollo de valores, entre otros. Como asumen que las actividades tienen objetivos diferentes, estos profesores sienten que deben priorizar la dimensión socioafectiva de la enseñanza, relegando a un segundo plano la enseñanza de los contenidos culturales de la disciplina. Tal creencia denota que tales educadores no creen en las interdependencias entre los aspectos cognitivos y los aspectos afectivos en la psique humana. En este sentido, es necesario aclarar que los contenidos disciplinares aprendidos en la escuela, entendidos aquí según la perspectiva de Vigotsky sobre el desarrollo de los conceptos científicos, son de vital importancia para el desarrollo de los aspectos socioafectivos, ya que promueven la formación de la conciencia. . Así, el objetivo de este texto es mostrar, según los conceptos de Vigotsky, Moreno, Sastre, entre otros, cómo la enseñanza de contenidos puede promover en conjunto el desarrollo de los aspectos socio-afectivos, incluyendo aquí los aspectos axiológicos. Para ello, se abordarán algunos supuestos vygotiskianos, como el proceso de formación de conceptos, el proceso de interiorización, el concepto de perezhivanie, entre otros, que aclaran*

nuestra comprensión sobre la formación de la conciencia humana y cómo la escuela puede contribuir al desarrollo de la misma. el alumno cuando el docente facilita, de manera adecuada, el aprendizaje de los contenidos.

Palabras clave: Formación docente. Aspectos socioafectivos y cognitivos. Formación de conciencia.

INTRODUÇÃO

Todos aqueles que se consagram à educação sabem que a finalidade da escola é promover a formação integral do aluno. Assim sendo, é nítida a necessidade de consagrar esforços para não só para obter sucesso no ensino do conhecimento acumulado pela humanidade, mas também para desenvolver as potencialidades, incluindo aqui os aspectos emocionais e éticos que permitirão ao educando interagir em sociedade com respeito e responsabilidade.

No entanto, cumprir tais objetivos exige um trabalho complexo e um esforço hercúleo do professor. Isso porque a consciência do aluno não é uma página em branco em que o professor possa imprimir os conhecimentos necessários e os valores adequados que resultem em atitudes responsáveis, inteligentes e criativas, tais como preveem os documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico. O professor sabe que cada aluno traz uma história de vida que incide na construção da sua própria visão de mundo. Assim, é preciso ficar atento a todos os aspectos que interferem nessa construção, para que a consciência possa formar-se de forma adequada.

Côncios de tais dificuldades, muitos professores enfatizam estratégias que valorizem a integração solidária entre os alunos, visando ao desenvolvimento de valores. Afinal, vencer a indisciplina, conflitos e violências não é uma tarefa fácil. Daí ser compreensível que muitos docentes requeiem a aprendizagem dos conteúdos culturais acumulados e passem a se dedicar aos aspectos socioafetivos que incidem na formação da consciência.

Assim considerando, o objetivo deste texto é evidenciar ao professor que, ao contrário do que comumente se acredita, o ensino dos conteúdos é o fator que certamente fomentará mudanças necessárias nas atitudes dos alunos, na formação das consciências.

Neste texto, restringiremos o entendimento do termo “consciência” ao aspecto que aqui nos interessa, isto é, ao papel da escola na tomada de consciência de operações

simbólicas e conceituais (TOASSA, 2006), uma vez que esta é decorrente do desenvolvimento do pensamento verbalizado. De fato, para Vigotsky (2001), tomar consciência de uma determinada operação implica ter a capacidade de verbalizá-la, ou seja, implica ser capaz de transferir tal operação para o plano da linguagem, sendo capaz de exprimi-la em palavras. Segundo Toassa (2006, p. 74),

Na tomada de consciência [...] apreendem-se os próprios processos psíquicos por meio da generalização e sistematização dos conhecimentos já existentes. Dilemas motivacionais poderiam, também, ser objeto de uma tomada de consciência sobre temas éticos bastante abstratos.

Assim sendo, torna-se necessário abordarmos primeiramente o papel fundamental da palavra no desenvolvimento do pensamento, considerando sempre a indissociabilidade dos aspectos cognitivos e afetivos (significado e sentido) que a compõem. É preciso lembrar que as palavras constituem conceitos culturalmente elaborados, os quais são transmitidos aos membros dos grupos humanos. Trata-se inicialmente de um processo interpessoal que, mediante a internalização, torna-se intrapessoal.

Além disso, é preciso considerar o papel da escola para a tomada de consciência; pois, segundo Vigotsky “[...] a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (2001, p. 290). Tais questões são importantes para evidenciarmos aos professores como o trabalho com os conteúdos das disciplinas é um forte aliado para a formação da consciência e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos aspectos socioafetivos dos alunos.

O processo de desenvolvimento da consciência humana

Uma das questões mais importantes para Vigotsky (2001) foi compreender como ocorre a formação da consciência humana. Para tanto, ele investigou primeiramente as relações entre o pensamento e a linguagem. E, para realizar seus estudos, ele empregou um método denominado “análise em unidades”; pois, segundo o autor, esse método “[...] permite não só revelar a unidade interna do pensamento e da linguagem, como ainda estudar, de modo frutífero, a relação do pensamento verbalizado com toda a vida da consciência em sua totalidade e com suas funções particulares” (VIGOTSKY, 2001, p. 17).

Essa unidade consistia na palavra. Daí terminar sua investigação afirmando: “A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKY, 2001, p. 486). De fato, a palavra é a ferramenta simbólica que permite ao homem representar o mundo em seu intelecto e compreendê-lo. Entender a palavra em seus aspectos constituintes é entender as relações entre o pensamento e a linguagem; pois é nela que se encontra a “[...] unidade da linguagem e do pensamento” (VIGOTSKY, 2001, p. 18). E isso é possível porque as palavras armazenam os conceitos que são culturalmente elaborados e transmitidos constantemente aos membros dos grupos humanos.

Em outros termos, as palavras abrigam conceitos que podem ser apreendidos no intelecto humano graças à capacidade de abstração e de generalização. Abstrair significa observar os elementos que compõem um todo, sendo capaz avaliar as características e propriedades que o qualificam como tal. E generalizar significa ser capaz de estender a abstração dos elementos de um todo aos demais que apresentam as mesmas características. Assim, ao abstrair os atributos de um objeto, como uma cadeira, por exemplo, pode-se generalizá-los e identificar, como sendo uma cadeira, todos os objetos que apresentem os mesmos atributos que a identificam como tal. Então, ao aprendermos uma palavra que possui um significado, estamos também aprendendo conceitos.

Porém, no processo de formação dos conceitos, atuam concomitantemente aspectos cognitivos e aspectos afetivos do psiquismo. Ambos estão sempre interagindo dialeticamente e de forma indissociável com as demais funções psicológicas. O aspecto afetivo é um elemento constituinte da palavra. De fato, segundo Vigotsky (1994), o significado da palavra é um ato de pensamento, e nele há dois componentes: o significado propriamente dito e o sentido. O primeiro é sociocultural, trata-se de uma herança compartilhada historicamente com todos os membros de determinado meio social, os quais interagem socialmente. O segundo componente, o sentido, tem natureza afetiva, e refere-se às acepções singulares que cada palavra assume de acordo com as vivências afetivas do sujeito.

Essas vivências (*perezhivanie*) operam como um filtro emocional, ressignificando afetivamente os conceitos. Assim, por exemplo, a palavra casa tem um significado compartilhado pelos sujeitos que conhecem a língua portuguesa, mas para cada um ela assume uma tonalidade afetiva, a qual será impressa no intelecto do sujeito segundo as suas vivências afetivas relativas ao conceito casa. É justamente devido ao sentido que as palavras assumem que não conseguimos compartilhar claramente nosso pensamento

com os demais; pois, embora todos entendam o que significa a palavra casa, cada um constrói um sentido diferente segundo suas próprias vivências.

O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS

Segundo Vigotsky (2001), os primeiros conceitos das crianças são formados espontaneamente, mediante suas experiências cotidianas com o meio, daí serem chamados de conceitos espontâneos, já que são formados de maneira assistemática. É assim que a criança vai arquitetando em sua mente as categorias que lhe permitem compreender o mundo que a cerca. Inicialmente, seu ambiente restringe-se, em geral, à casa onde mora; aos poucos, porém, à medida que convive com pessoas, eventos e situações diversas, vai expandindo suas experiências e formando novos conceitos. Ainda não é capaz de verbalizá-los, embora já os compreenda. Por exemplo, a criança sabe no que consiste o conceito *irmão*; porém, se lhe pedirmos que verbalize o que esse conceito significa, ela não saberá fazê-lo.

Ao entrar para a escola, a criança tem a oportunidade de adquirir a instrução formal, planejada, sistemática, a qual lhe proporcionará um salto qualitativo. Isso porque, segundo Vigotsky (2001), a escola promove o desenvolvimento dos conceitos científicos e, conseqüentemente, a tomada de consciência, que lhe permitirá o domínio de operações. Na escola, os conceitos lhe serão apresentados por meio da sua definição verbal, ao contrário do que ocorre na formação dos conceitos espontâneos. A criança precisará recordar e manipular conscientemente o objeto da instrução mediante a linguagem. Trata-se dos conceitos científicos, os quais não dependem diretamente da experiência da criança. O papel do professor é transmiti-los por meio de definições, em sistemas consistentes de inter-relações, de forma hierarquicamente planejada, organizados segundo a complexidade que apresentarem.

No entanto, também é papel do professor criar o ambiente adequado para que ocorra a aprendizagem. De fato, para que a criança possa apreender um conceito científico, é necessário que haja um conceito espontâneo correlato e suficientemente desenvolvido. Cabe ao professor engendrar as possíveis relações entre os conceitos espontâneos trazidos pela criança e os conceitos científicos que se tornarão objeto de instrução. Assim considerando, pode-se afirmar que os processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos estão intimamente ligados. Este é, sem embargo, um dos aspectos primordiais nas concepções de Vigotsky (2001) sobre a formação de conceitos.

Em outros termos, há sempre uma interdependência entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos correlatos, havendo ainda a influência dos conceitos científicos sobre os espontâneos. Essa relação íntima entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o dos conceitos científicos forma, segundo o autor, um único processo de desenvolvimento de conceitos.

Se os conceitos atuam como categorias para a compreensão de mundo, as incipientes categorias (os conceitos espontâneos) formadas pela criança de maneira espontânea, assistemática, que até então direcionavam suas escolhas e sua atuação no mundo, vão certamente se modificar e se expandir em sistemas, proporcionando a tomada de consciência.

Um exemplo dessa mudança diz respeito aos preconceitos, os quais foram desenvolvidos espontaneamente, sem a anuência da necessária tomada de consciência acerca do que os preconceitos de fato representam. Ao contrário, em geral o preconceito se instala sem maiores reflexões sobre sua veracidade. Apesar disso, são eles que assumem o comando nas escolhas relativas ao comportamento das pessoas.

Além disso, sabemos que, segundo Vigotsky (1994), os aspectos emocionais estão dialeticamente interligados aos aspectos cognitivos no processo de formação de conceitos, havendo vigorosa influência de um sobre o outro, e vice-versa. Os conceitos científicos apreendidos na escola modificam e expandem os conceitos espontâneos, instaurando novas categorias para a compreensão da realidade. Dessa forma, a escola favorece a tomada de consciência, e o aluno poderá discernir acerca das razões falaciosas que sustentam os preconceitos.

Além disso, segundo Vigotsky (1994), o filtro emocional (*perezhivanie*) igualmente se modifica segundo os conhecimentos que vão sendo adquiridos. De fato, a construção da estrutura cognitiva, da qual participam todas as experiências afetivas, se altera à medida que novos conhecimentos vão sendo adquiridos. Daí a importância de o professor possibilitar novas informações mediante leituras sobre o assunto, ou experiências estéticas, como filmes ou histórias. Dessa forma, a escola estará causando transformações que se estenderão para além dos muros da escola, porque, segundo Vigotsky (2004, p. 140, grifo do autor), “*Educar sempre significa mudar. Se não houvesse nada para mudar não haveria nada para educar.*”

Cabe à escola vencer preconceitos e ideias falaciosas, corroborando a formação ética dos alunos. A consciência se traduz, em última instância, no comportamento deliberado do indivíduo, o qual é, por sua vez, produto de escolhas intencionais, baseadas no conhecimento e nas vivências afetivas ao longo de sua existência. Assim, ao ensinar um conceito e ao propiciar ambiente para que a aprendizagem ocorra, o professor é realmente um agente transformador da consciência do aluno. Se “A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (Vigotsky, 2001, p. 486), também é pela palavra, intencionalmente proferida pelo professor, que a consciência é atingida, podendo se modificar.

A DIMENSÃO COGNITIVA E SOCIOAFETIVA DO ENSINO

De fato, podemos discriminar duas dimensões interdependentes em toda a ação educativa desenvolvida pela escola: a cognitiva e a socioafetiva. Enquanto a cognitiva refere-se à revisão e à ampliação gradativa dos diversos conhecimentos, procedimentos e técnicas por parte dos educandos, a dimensão socioafetiva e axiológica refere-se principalmente ao campo dos valores, aos limites sociais e às diversas atitudes que os alunos podem assumir diante das diversas situações de vida.

Portanto, a atividade educativa deve ser sempre observada em seu aspecto bifacial; pois, se de um lado busca revisar e ampliar os conhecimentos dos alunos que são trazidos da família para a escola, por outro pressupõe opções diferenciadas diante desses conhecimentos com base em valores culturais já incorporados em suas histórias de vidas. À medida que o aluno expande seus conhecimentos na área cognitiva, expande também sua consciência e sua compreensão acerca do universo que o cerca, possibilitando-lhe escolhas de vida mais adequadas e gratificantes. Como afirmam Moreno *et al.*,

Os processos ensino aprendizagem têm lugar no ponto de encontro entre a intimidade dos alunos e das alunas e as solicitações e ofertas a eles dirigidas pela instituição escolar. Sua riqueza ultrapassa amplamente os limites de qualquer aproximação unilateral, por mais completa que seja. (MORENO *et al.*, 1999, p. 31).

Por essa razão, segundo Morgado (2011), é fundamental que a construção do saber e o desenvolvimento de habilidades socioafetivas por parte dos alunos mobilizem

a compreensão das relações que subsistem entre o processo educativo, a instituição escolar e a cultura da qual fazem parte.

Marchesi (2008) defende que para garantir a aprendizagem dos conhecimentos a serem assimilados, os docentes devem desenvolver criatividade e segurança emocional, além das seguintes habilidades: 1-) que eles mesmos estejam motivados quanto à ampliação e construção dos diversos conceitos e conhecimentos a serem revisitados e aprendidos; 2-) que relacionem os conhecimentos e conceitos científicos que serão aprendidos em sala de aula àqueles conhecimentos e conceitos espontâneos trazidos pela criança; 3-) que consigam propiciar o diálogo e a colaboração entre os alunos; 4-) que possam propor situações de aprendizagem diversificadas e adaptadas ao desenvolvimento dos alunos.

Segundo o autor:

Os professores competentes em oferecer uma resposta educativa satisfatória ao conjunto de seus alunos são aqueles que projetam atividades com diversos graus de dificuldades, nas quais podem trabalhar diferentes alunos; que apresentam várias tarefas de maneira simultânea para dois ou três grupos; que oferecem uma ajuda específica àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem; que facilitam a colaboração ou a tutoria de alguns alunos que passam a ajudar os outros; e que ajustam sua avaliação às necessidades psicológicas e educacionais dos estudantes. (MARCHESI, 2008, p. 63-64).

Entretanto, ainda que a educação desenvolvida pela escola tenha como objetivo fomentar nos alunos a ampliação e a construção de conhecimentos, bem como o desenvolvimento de habilidades, hábitos e atitudes, não se pode esquecer que os diversos conteúdos subjacentes a essa construção são sempre impregnados de valores, sentimentos e atitudes, como defendem Gatti et al:

A educação escolar, em seus diferentes níveis, tipos e formatos, constitui-se como o espaço em que ao mesmo tempo preservam-se conhecimentos, valores, e se criam possibilidades de revisão do já constituído [...]. (GATTI *et al.*, 2019, p. 11).

É essa interdependência que Sastre e Moreno (2002) defendem de modo contundente; pois, segundo as autoras, não é possível considerar o desenvolvimento das habilidades cognitivas sem levar em consideração o desenvolvimento das habilidades socioafetivas e as pesquisas que têm sido desenvolvidas sobre o cérebro emocional

corroboram as relações necessárias que existem entre emoções, sentimentos, habilidades cognitivas, tomadas de decisões e a construção da consciência.

Uma dessas pesquisas, realizada por Damásio (1996), analisa o papel das emoções no funcionamento cognitivo e conclui que há uma interação profunda entre razão e emoções. Aponta que Descartes, ao separar corpo e mente, nos influenciou decisivamente e nos levou a desconsiderar a falta de integração entre cognição e afetividade, a qual precisamos urgentemente repensar, já que as aprendizagens no campo cognitivo interferem decisivamente no campo axiológico e socioafetivo.

Por fim, segundo Moreno *et al.* (1999), qualquer projeto que tenha por finalidade educar deve conceder um lugar relevante às relações interpessoais, já que o conhecimento dos sentimentos envolve sempre um trabalho cognitivo, pois exige a conscientização dos próprios estados emocionais, de suas possíveis causas bem como das múltiplas formas de reação relacionadas à influência das diversas emoções. Neste sentido, a educação envolve ampliação da consciência humana, pois a partir da aprendizagem de novos conhecimentos, há paralelamente a ampliação sucessiva de novas aprendizagens socioafetivas e axiológicas, que se desdobram em múltiplas opções existenciais. Segundo Hanna Arendt (1997, p. 246-247), “Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional”. Portanto:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. (ARENDRT, 1997, p. 247).

UM EXEMPLO

Vimos que, ao aprender uma palavra, o aluno está também desenvolvendo conceitos e ampliando sua visão de mundo. O texto utilizado por Boff, intitulado “O solidário e o solitário: o céu e o inferno” (1986), acerca de uma lenda chinesa oferece um bom exemplo de como levar o aluno à tomada de consciência ao refletir sobre conceitos presentes no texto.

Segundo o autor, conta uma antiga lenda chinesa que a visão do inferno consistia em um grupo de homens extremamente famintos, reunidos em torno de um grande monte de arroz, porém condenados a morrer de fome, porque lhes haviam atado às mãos *hashi*

(pauzinhos utilizados na China) demasiadamente longos, os quais lhes serviam de talhares. Dessa forma, eles não conseguiam levar o alimento à boca. Sofriam muito, pois sentiam muita fome diante de generoso monte de arroz que lhes era inalcançável. Esses eram os *solitários*, presos à fome. E essa era a visão do inferno.

No entanto, essa mesma cena poderia simbolizar o paraíso se, em vez de tentarem levar o alimento à própria boca, aqueles homens se alimentassem uns aos outros, num espírito de solidariedade. Dessa forma, o comprimento dos *hashi* em nada atrapalharia, porque permitiria que uns alimentassem os outros, havendo uma comunhão de esforços para manter a sobrevivência de todos. Esses eram os *solidários*. Essa era a visão do céu.

Vemos que, em ambas as visões, há o mesmo cenário e são idênticas as circunstâncias. No entanto, no inferno, estão os solitários, que cultivam apenas a autopreservação, a exclusiva valorização de si mesmos, a falta de empatia. As mãos se estendem apenas na própria direção, numa angustiante tentativa de matar somente a própria fome. A privação de alimento é um fator que atormenta a todos, mas ninguém percebe no próximo, só em si mesmo. Daí a gana eterna de se alimentar solitariamente. É a atitude egoísta desses homens que os torna solitários, transformando aquela visão em inferno. A consequência é a fome irresoluta, apesar da perene tentativa de vencê-la.

Os solidários, embora sofressem as mesmas vicissitudes que os solitários, conseguiram reverter o inferno em paraíso devido apenas à atitude solidária e empática. O próximo é concebido por eles como uma extensão de si mesmos. Os solidários assumem fraternalmente todos os coparticipantes da natureza humana, por isso a fome alheia não pode ser ignorada. Todos compartilham o alimento, e assim todos vencem a fome. É essa empatia e compaixão que produz a harmonia entre eles e que transforma em paraíso o que poderia ser inferno.

Temos aqui duas palavras: solitário e solidário, que exprimem dois conceitos diferentes. São muito parecidas. A diferença formal entre elas consiste apenas na sonoridade do fonema /d/ em oposição ao fonema surdo /t/. No entanto, representam conceitos opostos. Trata-se de comportamentos antagônicos, de consciências que orientam atitudes que podem promover ações solidárias ou desinteresse pelo próximo. É a atitude solidária que promove o bem, alterando inclusive as circunstâncias. Ser, portanto, solidário é a garantia de preservação do grupo. Essa tomada de consciência, expandindo o conceito de solidário à atitude que é necessária à preservação do grupo e,

consequentemente, da espécie, certamente enriquece a consciência do aluno e o seu agir no mundo.

Nesse sentido, Waal (2010) nos revela como a empatia, a solidariedade e a compaixão foram produtos da evolução humana, superando o egoísmo ao colocar a própria vida em risco. Tendo como fundamento estudos com macacos-prego e chimpanzés, o autor mostra que, ao longo da evolução, parece haver uma tendência ao estabelecimento da empatia. De fato, os animais sociais, tal como o homem, ao se colocarem no lugar dos outros, conseguem construir grupos mais coesos, e esse fator os auxilia na própria sobrevivência. Muitos animais, por exemplo, coçam as costas uns dos outros sem esperarem nada em troca.

As descobertas científicas ratificam a importância do *solidário*, e tais pesquisas podem ser mencionadas em sala de aula. A capacidade empática é uma marca evolutiva da espécie humana. Os conceitos *solitário* e *solidário* revelam dimensões de comportamento que se mostram fundamentais para a vida social. Escolher o comportamento solidário revelará a orientação da consciência, e o professor pode ser um agente transformador para que isso ocorra.

CONCLUSÃO

Vimos que a escola, ao desenvolver os conceitos científicos, promove a tomada de consciência, e esta capacidade se estende a todos os aspectos da vida. Não se trata, portanto, de haver uma cisão entre os aspectos cognitivos e os socioeducativos, uma vez que eles se influenciam mutuamente.

Aprender, por exemplo, no que consistiu a escravidão e os argumentos falaciosos que a sustentaram pode ser nosso maior aliado, se queremos lutar contra a discriminação racial. A escola parte da palavra, e, segundo Vigotsky (2001, p. 486), “[...] a palavra desempenha papel central na consciência [...]. Ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana.” O processo de formação de conceitos, os aspectos afetivos e cognitivos que constituem tal processo configuram a formação da consciência, a qual, por sua vez, também é evidenciada pela palavra, daí a importância em se entender as profundas relações entre pensamento e linguagem.

Assim, para trabalhar aspectos cognitivos e socioafetivos, cabe ao professor planejar estratégias e ambientes adequados para que a aprendizagem dos conteúdos ocorra. Vigotsky (2004, p. 65) afirma que “[...] o mestre é o organizador do meio social

educativo”. Cabe a ele regular e controlar sua interação com o educando. Nessa tarefa, estarão presentes tanto os aspectos cognitivos como os aspectos socioafetivos. Assim não é preciso divorciar as atividades relativas ao ensino dos conteúdos das atividades destinadas aos aspectos socioafetivos. Vemos que ambos os aspectos caminham juntos e concorrem mutuamente para o desenvolvimento integral do aluno.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BOFF, Leonardo. **Vida para além da morte**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

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

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade: sentidos e (im) possibilidades. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out/dez 2011.

MORENO, Montserrat *et al.* **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002.

TOASSA, Gisele. Conceito de consciência em Vygotsky. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

VIGOTSKY, Lev Semenovich. The problem of the environment. *In*: VAN DER VEER, René;

VALSINER, Jaan (ed.). **The Vygotsky reader**. Translated by Theresa Prout. Oxford, UK: Blackwell, 1994. p. 338-354.

WAAL, Frans. **A era da empatia: lições da natureza para uma sociedade mais gentil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Elisabeth Ramos da SILVA

Possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (1978), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1993) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Foi professora da Rede municipal de São José dos Campos durante oito anos, onde criou e desenvolveu o projeto Teatro nas escolas. Atuou também em cursos preparatórios para concursos públicos e vestibulares. Foi professora doutora assistente da Universidade de Taubaté, e atualmente trabalha no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada dessa instituição, além de coordenar o curso de Especialização em língua portuguesa: Gramática e uso. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores; cognição, afetividade e linguagem; ensino de gramática.

Maria José Milharezi ABUD

Possui as seguintes graduações, realizadas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Taubaté: Pedagogia Licenciatura (1963); Letras Português e Literatura (1972); Pedagogia com Habilitações em: Administração Escolar de 1º e 2º graus (1972); Orientação Educacional (1973); Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais (1975); Supervisão Escolar de 1º e 2º graus (1975). cursou as seguintes Especializações: ?Literatura Brasileira Contemporânea?, na Universidade de Mogi das Cruzes (1974); ?A problemática da Literatura e as Literaturas Portuguesa e Brasileira?, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Taubaté (1975) e ?Semântica Aplicada ao Ensino da Comunicação e Expressão?, na Universidade de Taubaté (1977). Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo realizou seu Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo (1986) e seu Doutorado em Educação: Psicologia da Educação (1999). Tem experiência na área de educação, com ênfase em Administração Educacional. Atualmente é professora de cursos de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté.

Maria de Lourdes Ramos da SILVA

Professora Livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP/SP); Doutora em Filosofia e Ciências de Educação pela Universidade Complutense de Madri, Espanha; Mestre em História e Filosofia da Educação (USP/SP), Bacharel e Licenciada em Pedagogia (USP/SP). Exerceu o cargo de Diretora da Faculdade de Ciências da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco (SP) de fevereiro de 2011 a fevereiro de 2017. Atualmente, desenvolve atividades de docência, pesquisa e orientação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). É também especialista junto ao Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE) e avaliadora institucional junto ao MEC. É autora de livros, capítulos de livros e artigos publicados em revistas especializadas nacionais e internacionais. Integra grupo de pesquisas junto ao CNPq e suas linhas de pesquisa concentram-se nos seguintes temas

centrais: 1-) identidades profissionais docentes, 2-) Formação, Identidade e profissionalidade docente 3-) gênero e identidade docente 4-) Identidade e formação musical.

Recebido em: 26/abril/2024

Aceito em: 20/julho/2024