



1290001151

FF

1CC/UNICAMP G947a

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DANIELA CAVANI FALCIN**

**AFETIVIDADE E CONDIÇÕES DE ENSINO: A MEDIAÇÃO  
DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA RELAÇÃO SUJEITO-  
OBJETO**

**CAMPINAS  
2003**

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação

10.10.03

**Daniela Cavani Falcin**

**Afetividade e Condições de Ensino: a mediação docente e suas  
implicações na relação sujeito-objeto**

Monografia apresentada como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. ° Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite.

**Campinas  
2003**

© by Daniela Cavani Falcin, 2003.

|                 |             |
|-----------------|-------------|
| UNIDADE.....    | FE          |
| Nº CHAMADA:     | 100/Unicamp |
|                 | G947a       |
| V:.....EX:..... |             |
| TOMBO:.....     | 1151        |
| PROC.:.....     | 117104      |
| C:.....D:.....  | x           |
| PREÇO:.....     | 11,00       |
| DATA:.....      | 17/03/04    |
| Nº CPD:.....    | mb v3.10.23 |

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

|       |  |
|-------|--|
| F181a | Falcin, Daniela Cavani.<br>Afetividade e condições de ensino : a mediação docente e suas implicações na relação sujeito-objeto / Daniela Cavani Falcin. - Campinas, SP: [s.n.], 2003.<br><br>Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite.<br>Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.<br><br>1. Afetividade. 2. Mediação. 3. Ensino. 4. Professores e alunos.<br>5. Sujeito (Psicologia). I. Leite, Sérgio Antônio da Silva, 1946-<br>II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.<br>III. Título. |
|-------|--|

03-0214-BFE

*Dedico este trabalho à minha avó ESTELA, modelo de bondade e humildade que, embora tenha acompanhado o início desta trajetória, já não está aqui para contemplar esta conquista.*

## AGRADECIMENTOS

À DEUS, por tantas bênçãos derramadas em minha vida.

AO PROFESSOR Dr. SÉRGIO ANTÔNIO DA SILVA LEITE, um professor inesquecível para mim, por ter instigado a investigação desse tão belo tema e por ter realizado uma mediação tão atenciosa e segura.

À PROFESSORA Dr.<sup>a</sup> ANA MARIA F. DE A. SADALLA, pela leitura deste trabalho.

AOS PARTICIPANTES desta pesquisa que, com muita disposição e entusiasmo, compartilharam comigo suas experiências escolares.

À MINHA MÃE, pelo exemplo de coragem e força sempre lembrados durante esta caminhada.

AO MEU PAI, pelo esforço com que proporcionou a realização de mais este sonho.

AOS MEUS IRMÃOS, Márcio e Juliana, por serem pessoas tão especiais que, mesmo longe, estiveram sempre muito presentes em meu coração.

AOS FAMILIARES E AMIGOS que, com orações e muita torcida, colaboraram para a conclusão desta etapa.

AO MARCOS PAULO, pela paciência, companheirismo e amor que tornaram estes anos muito mais agradáveis e felizes.

À LUANA E À TAMARA que se tornaram verdadeiras amigas, com as quais pude compartilhar alegrias, tristezas, angústias e conquistas durante todos estes anos.

À FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo apoio concedido na realização deste trabalho.

*“Ó Senhor dos exércitos,  
feliz o homem que em vós confia” (Salmos 83, 13).*

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a relação entre as decisões pedagógicas assumidas pelo docente no desenvolvimento do processo de ensino e os possíveis efeitos destas na futura interação que se estabelece entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento em questão (conteúdos escolares). Assume-se que essas relações são de natureza marcadamente afetiva, não se restringindo apenas à dimensão cognitiva. Para tanto, foram realizadas entrevistas recorrentes com alunos que haviam terminado o 3º colegial e relatado a existência de um professor que marcou sua vida como estudante – um professor inesquecível. As verbalizações dos participantes foram agrupadas em núcleos de significação do discurso. Tais núcleos correspondem a aspectos das práticas pedagógicas dos professores citados, identificados como determinantes das relações posteriormente estabelecidas entre os sujeitos e os respectivos objetos de conhecimento. As discussões e considerações baseiam-se nos estudos de Vygotsky e Wallon, uma vez que ambos enfatizam o papel das interações sociais e da afetividade para a construção do conhecimento e desenvolvimento dos indivíduos.

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| 1. Apresentação.....  | 01 |
| 2. Bases Teóricas.....  | 03 |
| 3. Método.....  | 10 |
| 3.1. Fundamentação Teórica.....   | 10 |
| 3.2. Sujeitos.....  | 12 |
| 3.3. Procedimento de Coleta e Análise dos Dados.....  | 14 |
| 4. Resultados.....  | 18 |
| 4.1. Núcleo A: Decisões /práticas pedagógicas assumidas pelo professor.....                         | 19 |
| 4.1.1. Subnúcleo A <sub>1</sub> : Aspectos da metodologia do professor.....                         | 19 |
| 4.1.2. Subnúcleo A <sub>2</sub> : Organização da sala.....  | 20 |
| 4.1.3. Subnúcleo A <sub>3</sub> : Aulas expositivas.....  | 21 |
| 4.1.4. Subnúcleo A <sub>4</sub> : Outras atividades.....  | 25 |
| 4.1.5. Subnúcleo A <sub>5</sub> : Material adotado.....   | 27 |
| 4.1.6. Subnúcleo A <sub>6</sub> : Exercícios.....   | 29 |
| 4.1.7. Subnúcleo A <sub>7</sub> : Instrumentos de avaliação.....                                    | 30 |
| 4.1.8. Subnúcleo A <sub>8</sub> : Objetivos do professor com a disciplina.....                      | 31 |
| 4.2. Núcleo B: Relação do professor com o objeto de conhecimento.....                               | 32 |
| 4.2.1. Subnúcleo B <sub>1</sub> : Domínios dos conteúdos.....                                       | 32 |
| 4.2.2. Subnúcleo B <sub>2</sub> : Relação afetiva entre o professor e o objeto de conhecimento..... | 34 |
| 4.3. Núcleo C: Outros aspectos do comportamento do professor.....                                   | 36 |
| 4.3.1. Subnúcleo C <sub>1</sub> : Relação entre o professor e os alunos.....                        | 37 |
| 4.3.2. Subnúcleo C <sub>2</sub> : Características pessoais do professor.....                        | 37 |



|   |    |
|---|----|
| 4.4. Núcleo D: Conseqüências para os alunos.....  | 38 |
| 4.4.1. Subnúcleo D <sub>1</sub> : Mudança na relação do sujeito com o objeto de conhecimento.....           | 38 |
| 4.4.2. Subnúcleo D <sub>2</sub> : Decisões assumidas pelo aluno após as aulas com o professor referido..... | 39 |
| 5. Discussão.....   | 41 |
| 5.1. A escolha dos objetivos de ensino.....   | 43 |
| 5.2. De onde partir – o aluno como referência.....  | 45 |
| 5.3. A organização dos conteúdos.....   | 46 |
| 5.4. A escolha dos procedimentos e atividades de ensino.....  | 48 |
| 5.5. A escolha dos procedimentos de avaliação.....  | 53 |
| 5.6. Outros aspectos presentes nos dados.....   | 55 |
| 6. Considerações Finais.....  | 59 |
| 7. Referências Bibliográficas.....  | 62 |
| 8. Anexos.....  | 64 |
| 8.1. Anexo 1 - Carta Convite apresentada aos sujeitos.....  | 65 |
| 8.2. Anexo 2 - Entrevista com S <sub>1</sub> preliminarmente analisada.....                                 | 66 |
| 8.3. Anexo 3 - Protocolos dos participantes.....  | 68 |

## 1. APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as relações entre as decisões pedagógicas que o professor assume durante o processo de ensino e os possíveis efeitos produzidos por tais decisões na futura interação que se estabelece entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento (conteúdos escolares). Assume-se, entretanto, que a natureza desta interação não é só cognitiva, mas, também, afetiva. Por tal motivo, este trabalho mostra-se importante: até recentemente a questão vem sendo tratada como se as decisões docentes no processo de ensino envolvessem apenas a dimensão cognitiva do aluno, desconsiderando-se o aspecto afetivo. Esta visão cindida entre o racional e o emocional tem impedido uma compreensão adequada das relações entre ensino e aprendizagem e da própria totalidade do ser humano.

Em contraste, entende-se o Homem como um ser único, que pensa e sente simultaneamente (cognição e emoção estão entrelaçadas). Esta concepção monista tem uma implicação imediata nas práticas educacionais: não se pode mais restringir a questão do processo de ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrada do processo.

A pesquisa volta-se, então, para as condições de ensino, visando identificar os aspectos que, potencialmente, podem apresentar implicações afetivas na relação sujeito-objeto.

Leite e Tassoni (2002) destacam cinco decisões assumidas pelo docente no planejamento de um curso, seja ele de ensino fundamental, médio ou superior, que certamente terão implicações marcadamente afetivas, interferindo profundamente na futura relação que se estabelecerá entre o aluno e o objeto de conhecimento em questão. São elas: escolha dos objetivos de ensino; de onde partir – o aluno como referência; a organização

dos conteúdos; a escolha dos procedimentos e atividades de ensino; a escolha dos procedimentos de avaliação.

Estes cinco itens referentes às decisões docentes, destacados por Leite e Tassoni (2002), explicitam que *“a afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como um fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares”* (p. 135-136).

Considera-se, portanto, que a natureza da relação sujeito-objeto é afetiva, e depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na sua relação com o objeto de conhecimento. Embora se reconheça, no contexto escolar, a existência de diversos mediadores, como os livros, os textos, os materiais didáticos e os próprios colegas, enfatiza-se aqui a mediação desenvolvida pelo professor.

Sendo assim, esta pesquisa volta-se para as decisões assumidas pelos docentes no processo de ensino, buscando contribuir para o aprofundamento da questão da afetividade no contexto escolar.

O capítulo seguinte apresenta as Bases Teóricas adotadas. Em seguida, apresenta-se a Metodologia da pesquisa. Na seqüência, encontram-se os Resultados obtidos. Por fim, o capítulo cinco apresenta as Discussões dos dados e o seis, as Considerações Finais.

## 2. BASES TEÓRICAS

Estudos recentes têm direcionado o olhar para a dimensão afetiva do comportamento humano. Estes estudos buscam uma compreensão da totalidade do homem, negando, portanto, uma visão dualista que o considera enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição.

A visão monista do ser humano tem sido possível a partir da abordagem Histórico-Cultural, defendida por autores como Wallon e Vygotsky. Tal abordagem enfatiza os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana e considera que, no homem, as dimensões afetiva e cognitiva são inseparáveis.

Esse é o referencial teórico adotado nesta pesquisa. Assume-se, portanto, que, por meio das interações sociais, os indivíduos incorporam os conteúdos culturais construídos pelo homem ao longo da história e se desenvolvem. Além disso, assume-se que a afetividade tem um papel fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

Vygotsky destacou, em seus estudos, o papel das interações sociais para o desenvolvimento humano. Para ele, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo, ou seja, vai se apropriando das funções culturais.

Ele não ignora as bases biológicas do desenvolvimento humano, ressaltando, porém, que tais fatores têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança. Aos poucos, as interações do grupo social ao qual o indivíduo pertence passam a determinar o seu comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento (Rego, 2002).

*“A estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc.) depende da interação do ser humano com o meio físico e social” (ibidem, p. 57-58).*

Ao destacar a importância das interações sociais, Vygotsky propõe o conceito de *mediação*, aspecto fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Para ele, é a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dá a apropriação dos objetos culturais. Esse complexo processo resulta no desenvolvimento. Nas palavras de Rego (2002): “*Através das intervenções constantes do adulto (e de crianças mais experientes) os processos psicológicos mais complexos começam a se formar*” (p. 60). Ou seja, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado por outras pessoas do grupo social que indicam, delimitam e atribuem significados ao comportamento do indivíduo. A autora acrescenta que são essas interferências que permitem aos indivíduos tomar posse do patrimônio histórico e da cultura de seu grupo.

Para Oliveira (2001), é por intermédio do outro que os indivíduos vão incorporando os modos de pensar, de agir e de sentir socialmente elaborados e se constituem enquanto sujeitos.

Destaca-se, então, um outro conceito central na teoria Histórico-Cultural, adotada neste trabalho. Trata-se do conceito de *internalização*, que consiste na transformação dos aspectos externos (concretizados nas atividades entre as pessoas) em processos intrapsicológicos (onde a atividade é reconstruída internamente). Cabe salientar que o sujeito não se mantém passivo durante este processo, pois este pressupõe uma reconstrução individual das ações ocorridas no plano interpessoal.

De acordo com Tassoni (2000), Vygotsky, ao defender que o conhecimento é construído no âmbito interpessoal, passando, em seguida, para a esfera intrapessoal –

---

<sup>1</sup>Vygotsky dedicou-se, principalmente, ao estudo das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, das quais pode-se citar, como exemplo, o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. Diferentemente destas, as funções psicológicas elementares correspondem a mecanismos como: ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associação simples entre eventos (Oliveira, 1997).

quando o sujeito se apropria do conhecimento – cria o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Esta é definida como

*“a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas [isto é, aquilo que o sujeito faz por si só, utilizando-se de funções já adquiridas e consolidadas], e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes [ou seja, tarefas que o sujeito é capaz de realizar, apenas se obtiver ajuda]” (Vygotsky, 1994, p. 112).*

Embora o funcionamento cognitivo tenha sido o aspecto mais difundido e explorado da abordagem vygotskyana, o autor deixou claro seu posicionamento com relação à questão da afetividade, combatendo a visão dualista de sua época. De acordo com Oliveira (1992):

*“há dois pressupostos complementares e de natureza geral em sua teoria que delineiam uma posição básica a respeito do lugar do afetivo no ser humano. Primeiramente uma perspectiva declaradamente monista, que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas como corpo/alma, material/não material e até, mais especificamente, pensamento/linguagem. Em segundo lugar, uma abordagem holística, opondo-se ao estudo dos elementos isolados do todo” (p. 76).*

Em seus estudos, Vygotsky buscou traçar um percurso histórico a respeito do tema da afetividade; assim, procurava esboçar a transição das primeiras emoções para as experiências emocionais superiores, observando que os adultos têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças.

Assim como as outras funções psicológicas, Vygotsky considera que a manifestação inicial da emoção parte da herança biológica; porém, graças às interações sociais, ela perde seu caráter instintivo, deslocando-se para o plano do simbólico. A

expressão da afetividade pelo sujeito passa a ser, assim, consciente e autodeterminada. De

de acordo com Leite e Tassoni (2002),

*“Vygotsky defende que uma abordagem ancorada puramente nos processos corporais, além de ignorar as qualidades superiores das emoções, única e exclusivamente humanas, também não considera as transformações qualitativas que sofrem ao longo do desenvolvimento. Além disso, as contribuições teóricas do autor permitem reconhecer e compreender o processo de internalização também das emoções e sentimentos, pois pressupõe que são as práticas sócio-culturais que determinam os conhecimentos e sentimentos apropriados pela criança” (p.122).*

Assim como Vygotsky, Wallon adotou, em seus estudos, uma abordagem fundamentalmente social do desenvolvimento do homem, admitindo que este é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, de uma dupla história: a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência. De acordo com ele, o biológico - mais determinante no início - vai, progressivamente, cedendo espaço de determinação ao social:

*“A influência do meio social está presente desde a aquisição de habilidades motoras básicas, tornando-se muito mais decisiva na aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbólica. É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos da sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso, portanto, não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com alimento cultural, isto é, linguagem e conhecimento” (Galvão, 2001, p. 41).*

Durante grande parte de sua vida, Henri Wallon dedicou-se ao estudo das emoções e da afetividade. Nesses estudos, fez uma importante distinção entre os dois termos. De acordo com ele, as emoções são estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. São, portanto, sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração

dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldade na digestão, secura na boca etc. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptível para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano (Galvão, 2001). A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoção (origem biológica). Ela corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. *“A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos uma certa durabilidade e moderação”* (Leite e Tassoni, 2002, p. 118).

O autor defende que, no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel fundamental: nos primeiros meses de vida, ela tem a função de comunicação, manifestando-se, basicamente, através de impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo; mais tarde, durante a formação da personalidade do indivíduo, que se dá por meio da interação social, a afetividade está presente, permeando a relação entre a criança e o outro; finalmente, é através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. De acordo com Wallon (1978, *apud* Leite e Tassoni, 2002), *“o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar”* (p. 118).

Em sua psicogênese, Wallon divide o desenvolvimento humano em etapas sucessivas, com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Em todas essas etapas,

TUDES ESTA CÍGUA



os aspectos afetivos e cognitivos estão entrelaçados, sendo que as conquistas no plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo, e vice-versa.

Diante do exposto, é possível concluir que Wallon e Vygotsky têm muitos pontos em comum, em se tratando do tema da afetividade. Ambos assumem o seu caráter social e têm uma abordagem de desenvolvimento para ela, demonstrando que as emoções, portanto, de caráter orgânico, vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo do simbólico. Dessa maneira, ampliam-se as formas de manifestações, constituindo os fenômenos afetivos. Os autores defendem, também, a íntima relação existente entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente.

Para Vygotsky, “... são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo” (Rego, 2002, p. 122).

Da mesma forma, Wallon aponta que é a atividade emocional que

*“realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma, é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Nesse sentido, ela lhe dá origem”* (Dantas, 1992, p. 85-86).

Assim, evidenciam que a afetividade está presente nas interações sociais, além de influenciarem os processos de desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, pode-se supor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Pesquisas como as de

RE-CR ESTE PARA O V.A.F.C.

Tassoni (2000), Silva (2001), Negro (2001) e Colombo (2002) direcionam o olhar para a relação professor-aluno, buscando delimitar, com mais precisão, o possível papel da afetividade no processo de mediação do professor. Embora essas pesquisas tenham enfatizado a questão da afetividade nas relações que se estabelecem entre o professor e o aluno, é possível supor, como já exposto, que a afetividade também se expressa através de outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Em outras palavras, é possível afirmar que *“a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação ‘tête-à-tête’ com o aluno”* (Leite e Tassoni, 2002, p. 129).

Os autores observam que as decisões assumidas pelo professor no planejamento e desenvolvimento de um curso - tais como: a escolha dos objetivos de ensino (Para onde ir?), a escolha do ponto de partida no processo de ensino (De onde partir?), a organização dos conteúdos (Como caminhar?), a escolha dos procedimentos e atividades de ensino (Como ensinar?), bem como a questão da avaliação (Como avaliar?) – certamente terão implicações marcadamente afetivas, interferindo na futura relação que se estabelece entre o aluno e determinado objeto de conhecimento.

Sendo assim, reafirma-se o objetivo desta pesquisa: ela volta-se para as condições de ensino, planejadas e desenvolvidas pelo professor, procurando identificar as possíveis implicações afetivas no comportamento do aluno, em especial na relação futura que se estabelece entre ele e o objeto de conhecimento em questão.

### 3. MÉTODO

#### 3.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diante do objetivo proposto pela presente pesquisa, optou-se pelo uso da entrevista recorrente como forma de coleta e análise de dados. Esta metodologia insere-se no âmbito da abordagem qualitativa de pesquisa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1982, *apud* Lüdke e André, 1986), “*envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes*” (p. 13). Além disso, pode-se dizer, de acordo com Lüdke e André (1986), que o desenvolvimento desse tipo de estudo aproxima-se a um funil: “*no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve*” (p. 13).

A entrevista recorrente consiste numa interação organizada em várias consultas, cuja meta é esclarecer uma situação problematizada pelo pesquisador. Dirigindo a interação para a busca de respostas, o pesquisador desencadeia uma série de verbalizações do sujeito a partir de uma pergunta central.

Simão (1982, *apud* Larocca, 1996) define este tipo de entrevista como sendo uma interação social planejada que se dá entre “*um ator que pretende conhecer um fenômeno e outro ator que detém a experiência cotidiana daquele fenômeno*” (p. 29).

Assim, tanto o pesquisador como o participante contribuem para a construção do conhecimento sobre determinado tema. Eles têm, porém, funções diferentes. Segundo Grotta (2000), o sujeito é aquele que possui a experiência e que seleciona da mesma os eventos que considera relevantes. O pesquisador, por sua vez, assume o papel de orientador da pesquisa, incentivando e organizando o que foi narrado.

Além de relatar sua experiência, o sujeito participa da análise, isto é, manifesta-se sobre os relatos, atestando sua veracidade ou ampliando, total ou parcialmente, a análise realizada pelo pesquisador. Por isso, e também porque se buscam dados de qualidade, que permitam explicitar, nesse caso, a relação existente entre as decisões pedagógicas que o professor toma no ensino e a interação que se estabelece entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento (conteúdos escolares), os sujeitos são intencionalmente escolhidos.

É importante destacar que a interação recorrente envolve, já na fase de coleta de dados, uma análise simultânea por parte do pesquisador, que deverá agrupar os conteúdos relatados pelo sujeito, bem como apontar elementos a serem esclarecidos, aprofundados ou acrescidos. Optou-se, aqui, por agrupar tais conteúdos em *núcleos de significação do discurso*, conceito apresentado por Aguiar (2001). Estes núcleos são gerados a partir de um esforço do pesquisador na busca de *“temas: conteúdos: questões centrais apresentadas pelos sujeitos, entendidos assim menos pela frequência e mais por ser aqueles que motivam, geram emoções e envolvimento”* (ibidem, p. 135).

Ainda de acordo com Aguiar (2001), cada um dos núcleos deve agregar questões intimamente relacionadas que devem expressar questões relevantes para a compreensão dos aspectos pesquisados. Sendo assim, são os objetivos da pesquisa que orientam esta organização dos núcleos. *“Tais núcleos são, pois, os organizadores das falas expressas pelos sujeitos”* (ibidem, p. 136).

É importante observar que a própria construção dos núcleos, após a primeira entrevista, já constitui um movimento de análise do pesquisador, já que ele precisou buscar nos relatos dos sujeitos aquelas questões que mais os mobilizavam e organizá-las.

Também o nome dado ao núcleo revela um momento de análise do pesquisador. Isto porque, para chegar ao nome do núcleo, é preciso organizar um conjunto de conteúdos expressos pelos sujeitos.

As próximas sessões pressupõem a reapresentação organizada dos relatos ao sujeito, ou seja, a partir da segunda sessão, o sujeito tem por apoio os seus próprios relatos da primeira sessão devidamente analisados, procedendo-se do mesmo modo nas sessões subseqüentes.

As consultas recorrentes permitem ao participante que confronte as inferências que o pesquisador fez de seus relatos, como também adicione informações novas pertinentes. Dessa forma, o conhecimento é construído processualmente, a cada interação do pesquisador com o participante em torno do tema ou problema. Assim, *“ao longo do tempo, sob as condições da própria interação, as informações sobre o tema vão se modificando, se transformando”* (Simão, 1989 *apud* Larocca, 1996, p. 29). As interações são repetidas até que pesquisador e participante considerem o problema suficientemente esclarecido.

### 3.2. SUJEITOS

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram intencionalmente escolhidos, a partir dos seguintes critérios:

- estar cursando ou ter terminado o 3º colegial, em escola pública ou privada, na região de Campinas;
- ter vivenciado uma experiência marcante durante, preferencialmente, os últimos anos escolares com determinado professor e determinado objeto de conhecimento.

Com exceção de um dos sujeitos (S<sub>4</sub>), já universitário, escolhido diretamente pela pesquisadora, a busca pelos participantes iniciou-se com o contato dela com a coordenação ou direção de três instituições de ensino médio, sendo duas particulares e uma pública. Nesses encontros, após a apresentação dos objetivos da pesquisa, solicitou-se permissão para estabelecer contato com os alunos.

Após o consentimento desses profissionais, a pesquisadora seguiu até as salas de aula do 3º colegial das respectivas escolas, onde foi distribuída aos alunos uma Carta Convite<sup>2</sup>. Nela, faz-se a apresentação da pesquisadora, do problema e do objetivo da pesquisa, além do convite para participação nesta investigação.

Em seguida, a pesquisadora entrou em contato com os estudantes interessados em participar da pesquisa, por telefone, com o objetivo de verificar as informações fornecidas. Procurou-se identificar se o estudante havia tido experiências escolares marcantes e se era capaz de oferecer as informações sobre tais experiências.

De acordo com esses procedimentos, foram escolhidos quatro sujeitos. Apresenta-se, a seguir, a caracterização de cada um deles:

S<sub>1</sub>: aluna procedente de instituição particular de ensino; 18 anos, sexo feminino. Coursou Ensino Fundamental em escola pública, passando, então, para colégio particular. Embora conviva com o pai que lê diariamente, não tem o hábito de leitura; apenas passou a ler para o vestibular. Atualmente faz curso pré-vestibular. Relata, como ver-se-á posteriormente, uma experiência marcante com a disciplina de Biologia.

S<sub>2</sub>: ex-aluno de uma instituição escolar pública; 18 anos; sexo masculino. Fez pré-escola e 1ª série do Ensino Fundamental em escola particular, passando, então, para escola pública. Acha que foi um aluno exemplar até a 8ª série. No entanto, quando passou a conciliar os estudos com o trabalho, teve queda no rendimento escolar, mas logo se recuperou. Gosta de ler e tem fácil acesso a livros em casa. Aprecia, principalmente, produções que contemplem assuntos de História e Religião. Terminou o 3º colegial e atualmente só trabalha. Manifesta uma relação afetiva positiva com a disciplina de História.

---

<sup>2</sup> A Carta Convite encontra-se no Anexo 1.

S<sub>3</sub>: aluno vindo de instituição particular de ensino; 18 anos, sexo masculino. Estudou predominantemente em escola particular, cursando apenas a 2ª série do Ensino Fundamental em escola pública, repetindo-a, em seguida, em colégio particular. Lê revistas variadas e jornal habitualmente. Passou a se interessar mais pela leitura de grandes obras a partir do 2º colegial. Aprecia Filosofia e temas científicos. Atualmente faz curso pré-vestibular. Relata uma relação positiva com a Matemática.

S<sub>4</sub>: 19 anos, sexo masculino. Estudou somente em escola particular. Embora sempre tenha recebido incentivo do pai para leitura e tenha tido fácil acesso a diversas revistas em casa, fazia apenas as leituras obrigatórias da escola e lia revistas em quadrinhos. Atualmente, porém, lê jornal, revista e gostaria de ter mais tempo para ler livros. Cursa, atualmente, o 2º ano de Engenharia Mecânica na Universidade Estadual de Campinas. Na pesquisa, fala de sua relação positiva com a disciplina de Física, durante o colegial.

### 3.3. PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Selecionados os sujeitos e tendo sido reafirmado seu interesse em participar do trabalho, combinou-se data, horário e local do primeiro encontro. Na ocasião, reafirmou-se o objetivo da pesquisa e se levantaram as informações acima descritas sobre os sujeitos.

Procurou-se manter um clima informal durante as entrevistas, que foram áudio-gravadas, a fim de se explorar os relatos das vivências dos sujeitos e evitar formulações de rótulos ou sínteses por parte deles. Além disso, garantiu-se ao sujeito sigilo quanto à sua identificação e quanto à identificação da instituição de ensino na qual viveu a experiência relatada.

Este primeiro encontro caracterizou-se pelo início das verbalizações, a partir da retomada da questão-problema, já apresentada aos sujeitos na Carta Convite:



**Dentre todas as disciplinas que você cursou, desde a primeira série (alfabetização) até hoje, houve algum(a) professor(a) que marcou, positivamente, a sua vida? Justifique.**

Sempre que necessário, houve a interferência da pesquisadora no sentido de elucidar ou aprofundar algumas questões ou, ainda, abordar alguns aspectos não mencionados pelos sujeitos.

Após o término de cada entrevista, a pesquisadora realizou a etapa da transcrição da fita. Em seguida, leu os relatos, destacando os diversos aspectos abordados pelos sujeitos com grifos de diferentes cores. Montou, então, um protocolo inicial com os relatos verbais separados em núcleos e subnúcleos preliminares de significação do discurso. Vale ressaltar que o protocolo inicial de S<sub>1</sub><sup>3</sup>, com os núcleos e subnúcleos preliminares, serviram como base para a realização da primeira etapa da análise dos relatos dos demais sujeitos. Porém, as implementações foram sendo feitas de acordo com os relatos de cada participante.

De maneira geral, obteve-se, nessas primeiras entrevistas, uma descrição sobre as práticas pedagógicas docentes, além de dados sobre a relação professor-alunos, sobre a relação entre o professor e o objeto de conhecimento e sobre a relação do próprio sujeito com o objeto de conhecimento em questão.

Tomando-se por base os relatos do primeiro encontro, devidamente organizados, a segunda entrevista ocorreu de forma um pouco mais direcionada, com o objetivo de levar o sujeito a clarear mais a relação entre sua situação com relação ao objeto de conhecimento e a experiência vivida por ele em sala de aula. Preocupou-se, então, em enfatizar a questão da afetividade nos relatos verbalizados anteriormente. Assim, mais do que a simples

---

<sup>3</sup> Para efeito de exemplificação, o Anexo 2 apresenta o protocolo inicial de S<sub>1</sub> que contém as verbalizações da primeira entrevista preliminarmente analisadas.



descrição da experiência vivenciada pelo participante, buscou-se saber como ele havia significado tal experiência, ou seja, qual o peso afetivo dado por ele àquelas vivências.

Em seguida, a pesquisadora realizou novamente as transcrições das fitas. Aos protocolos foram acrescentados os relatos verbais da segunda entrevista. As revisões dos relatos de cada participante foram permitindo que os núcleos e subnúcleos fossem sendo modificados ou mantidos, passando a compor o rol definitivo de núcleos e subnúcleos de significação do discurso.

Chegou-se, então, aos protocolos finais de cada sujeito<sup>4</sup>. Estes estão estruturados da seguinte maneira: inicialmente apresentam o código do sujeito (S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub> ou S<sub>4</sub>) e uma breve caracterização dos mesmos. Em seguida, trazem a data e o local das entrevistas e a observação de que as verbalizações do primeiro encontro estão com letras normais, enquanto que as do segundo, encontram-se em itálico. Logo abaixo, apresentam uma legenda indicando que as falas entre colchetes – [ ] – correspondem a falas não literais do sujeito, ou seja, foram modificadas pela pesquisadora, sem que, com isso, perdessem seu sentido original. Além disso, indica que os comentários que se encontram entre parênteses – ( ) – referem-se a eventuais esclarecimentos da pesquisadora. Ao final, os protocolos apresentam algumas observações da pesquisadora acerca das entrevistas realizadas.

Para efeito de análise, as verbalizações transpostas nos protocolos foram agrupadas em núcleos, subnúcleos e também em conteúdos temáticos. Os núcleos estão codificados com letras (A, B, C ou D); os subnúcleos, por sua vez, estão codificados com a letra do respectivo núcleo, seguida de um índice numérico, com apenas um algarismo (ex.: A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, B<sub>1</sub> etc.); já os conteúdos temáticos, aparecem codificados pela letra do núcleo correspondente e um índice numérico composto por dois algarismos, sendo que o primeiro indica o subnúcleo correspondente e o outro organiza os conteúdos temáticos (ex.: A<sub>1</sub>. 1,

---

<sup>4</sup> O Anexo 3 apresenta os protocolos individuais de todos os participantes.

$A_{1,3}$ ,  $B_{2,1}$  etc.). Assim, o registro  $S_2 - A_{1,2}$ , por exemplo, significa que o relato foi extraído do protocolo do sujeito 2 e corresponde ao núcleo A (Decisões/práticas pedagógicas assumidas pelo professor), ao subnúcleo  $A_1$  (Aspectos da metodologia do professor) e ao conteúdo temático  $A_{1,2}$  (Sobre o trabalho com temas polêmicos).

Tendo em mãos os protocolos definitivos de cada sujeito, a análise final foi feita considerando-se todos os núcleos e subnúcleos presentes nas análises individuais. Dessa forma, chegou-se a um quadro único, apresentado a seguir no capítulo Resultados.

#### 4. RESULTADOS

O quadro I apresenta os núcleos e subnúcleos de significação do discurso, resultantes da análise final. Na seqüência, apresenta-se a definição de cada um deles.

QUADRO I – RELAÇÃO DOS NÚCLEOS E SUBNÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DO DISCURSO FORMADOS NO PROCESSO DE ANÁLISE FINAL.

|  |
|--|
| <b>A) DECISÕES/PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ASSUMIDAS PELO PROFESSOR</b>   |
| A <sub>1</sub> ) Aspectos da metodologia do professor<br>A <sub>2</sub> ) Organização da sala<br>A <sub>3</sub> ) Aulas expositivas<br>A <sub>4</sub> ) Outras atividades<br>A <sub>5</sub> ) Material adotado<br>A <sub>6</sub> ) Exercícios<br>A <sub>7</sub> ) Instrumentos de avaliação<br>A <sub>8</sub> ) Objetivos do professor na disciplina |
| <b>B) RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O OBJETO DE CONHECIMENTO</b>  |
| B <sub>1</sub> ) Domínio dos conteúdos<br>B <sub>2</sub> ) Relação afetiva entre o professor e o objeto de conhecimento  |
| <b>C) OUTROS ASPECTOS DO COMPORTAMENTO DO PROFESSOR</b>  |
| C <sub>1</sub> ) Relação entre o professor e os alunos<br>C <sub>2</sub> ) Características do professor  |
| <b>D) CONSEQUÊNCIAS PARA O ALUNO</b>   |
| D <sub>1</sub> ) Mudança na relação do sujeito com o objeto de conhecimento<br>D <sub>2</sub> ) Decisões assumidas pelo aluno após as aulas  |

UNICAMP - RE - BIBLIOTECA

## **4.1. NÚCLEO A: DECISÕES/PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ASSUMIDAS PELO PROFESSOR**

O núcleo A foi organizado a partir de todos os relatos verbais relacionados com as práticas dos respectivos docentes desenvolvidas em sala de aula. É importante ressaltar que as verbalizações dos participantes contemplam as dimensões afetivas de sua relação com o objeto de conhecimento, decorrentes das decisões pedagógicas tomadas pelos professores. Por isso, os conteúdos deste núcleo, embora se refiram a práticas pedagógicas, devem ser interpretados como aspectos que marcaram afetivamente a relação sujeito-objeto de conhecimento. Como nesta pesquisa direciona-se o olhar para tais práticas pedagógicas, muitos pontos foram abordados pelos participantes. Isso levou à identificação de subnúcleos.

### **4.1.1. Subnúcleo A<sub>1</sub>: Aspectos da metodologia do professor**

Este subnúcleo inclui os relatos verbais que se referem a algumas opções metodológicas do docente. Aparecem aqui relatos sobre como o professor trabalha com as dúvidas dos alunos, sobre a abordagem de temas polêmicos durante as aulas e sobre o empenho do docente para que os alunos aprendessem os conteúdos da disciplina.

S<sub>2</sub> conta que o professor pedia aos alunos que lessem os textos deixados no xerox para que as aulas fossem usadas na discussão das dúvidas:

“[Foram] dois anos assim, ele sempre, sempre [dizia]: ‘tem tantas folhas no xerox, peguem, leiam em casa. A aula vai ser para tirar dúvidas’” (S<sub>2</sub> - A<sub>1.1</sub>)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Adotou-se aqui o mesmo padrão utilizado nos protocolos de verbalizações dos sujeitos: os relatos referentes à primeira entrevista têm letras normais, enquanto que os relatos da segunda entrevista estão em itálico.

Ele observa que essa estratégia do professor fazia com que ele se interessasse mais pelo objeto em questão e, conseqüentemente, se dedicasse mais ao estudo do mesmo.

Este mesmo participante conta que o professor abordava temas polêmicos nas aulas e que isso estimulava cada vez mais seu interesse pela disciplina:

*“... o principal de eu correr mais atrás, de eu estudar com mais vontade sempre foram os assuntos polêmicos...” (S<sub>2</sub> – A<sub>1.2</sub>).*

S<sub>4</sub>, por sua vez, aponta o empenho do professor para a aprendizagem dos alunos, dizendo que o docente preocupava-se com o fato de eles estarem aprendendo, além de se colocar sempre à disposição para tirar dúvidas e ajudá-los:

*“[Ela se preocupava se o pessoal estava aprendendo e] o pessoal que tinha dificuldade ela insistia bastante para que eles tentassem aprender, não só tirar nota; ela fazia com que os alunos tentassem aprender. [Ela estava sempre a disposição], tanto que às vezes no corredor o pessoal parava ela pra tirar dúvida, numa boa” (S<sub>4</sub> – A<sub>1.1</sub>).*

No segundo encontro, ele relata que considera essa atitude do professor muito importante, já que os alunos não precisavam tentar entender a matéria sozinhos ou contar apenas com as explicações dos livros, mas tinham sempre o apoio da professora e podiam contar com seus esclarecimentos sempre que surgisse alguma dúvida:

*“... a gente não tinha a preocupação de ter que buscar em livros, pesquisar pra ver se entendia em algum livro ou ler matéria no livro, a gente podia chegar diretamente com ela e falar ‘professora, será que você pode dar um auxílio ou tentar me explicar essa parte aqui que eu não entendi’, ela sempre estava disponível; nessa parte ajudou bastante” (S<sub>4</sub> – A<sub>1.1</sub>).*

#### **4.1.2. Subnúcleo A<sub>2</sub>: Organização da sala**

Este subnúcleo é composto pelos relatos sobre o arranjo do espaço físico da sala de aula, concebido e adotado pelo professor.

Dois dos sujeitos mencionam esse aspecto. Um deles comenta que o fato de as carteiras ficarem em círculo e de a professora sentar-se com os alunos demonstrava o interesse dela para com eles. De acordo com S<sub>1</sub>, ela os tratava de forma mais personalizada:

*“Acho que [isso] fazia a gente parecer mais importante, você não é só mais um aluno ali, ela realmente tá mostrando que se importava com você, que quer que você entenda, que realmente é alguém ali dentro, não é só mais um aluno...” (S<sub>1</sub> – A<sub>1.1</sub>).*

Um outro sujeito relata que gostava do jeito de o professor arrumar a classe, pondo os alunos sentados em duplas, já que, assim, o esclarecimento de alguma dúvida poderia ser feito de forma mais rápida com o colega ao lado:

*“... Ele achava que com o aluno do lado ali era mais fácil tirar uma dúvida; tipo, você tá fazendo o exercício, aí surgiu uma duvidazinha besta, que você olha e fala, ‘vô perguntar isso pro professor? O fora que eu vou dar, né?’, pergunta pro colega, é muito mais fácil, muito mais acessível, resolve o exercício junto, isso ajuda bastante. Aí essa era a didática que ele gostava de usar” (S<sub>3</sub> – A<sub>1.1</sub>).*

#### **4.1.3. Subnúcleo A<sub>3</sub>: Aulas expositivas**

Este é o maior dos subnúcleos, compreendendo os relatos verbais referentes às práticas pedagógicas de aulas expositivas desenvolvidas pelos docentes. Aparecem aqui aspectos relacionados com alguns artifícios do professor durante as exposições teóricas, com a relação feita pelo professor entre os conteúdos escolares e o cotidiano dos alunos, com a participação dos alunos nas aulas, com o incentivo do professor ao trabalho reflexivo do aluno, com a seqüência das aulas, com a abordagem detalhada do professor acerca dos conteúdos escolares, com a objetividade e clareza das explicações do professor e com algumas atitudes do professor durante as aulas.

Dois sujeitos apontam, sobre os artifícios do professor durante as explicações teóricas, que o docente trazia objetos da vida cotidiana dos alunos ou realizava experiências práticas que demonstravam aquilo que estavam estudando, para que a aprendizagem fosse significativa para os estudantes. Pode-se exemplificar isso com as verbalizações de S<sub>4</sub>:

“... Quando a gente estava estudando resistores, ela trouxe aquelas lampadinhas de árvore de natal e demonstrou que aquilo lá, quando estava ligado em série, se você desligasse um, ia cortar; se você tivesse ligado em paralelo tal... trouxe lá na sala, parou a aula, chamou todo mundo lá, fez um círculo né; teve outro experimento que ela fez que foi pra demonstrar o campo magnético... ela trouxe acho que um indutorzinho e um potinho de farinha e esse indutor causava um campo ali e ficava marcado na farinha né, aí dava pra mostrar. Coisas que a gente, vamos dizer, nunca imaginaria ver no dia-a-dia ou que a gente via no dia-a-dia, mas nunca ligaria uma coisa com a outra né, ela trazia pra gente e explicava” (S<sub>4</sub> - A<sub>2.1</sub>).

Um outro aspecto abordado pelos participantes refere-se à relação feita pelo professor entre os conteúdos escolares e o cotidiano dos alunos. Para eles, esse também era um fator que tornava a aprendizagem mais significativa, aumentando as chances de uma interação saudável com o objeto de conhecimento. Nas palavras de S<sub>4</sub>,

“[O fato de a professora relacionar a matéria com o dia-a-dia fazia com que a explicação] não ficasse uma coisa vaga, né” (S<sub>4</sub> - A<sub>2.2</sub>).

Todos os sujeitos mencionam a grande participação dos alunos nas aulas, apontando que a qualquer momento da explicação podiam manifestar eventuais dúvidas e que estas seriam prontamente esclarecidas pelos professores. Para eles, isso era um fator positivo, pois, além de ajudá-los a manter o raciocínio, proporcionava um estímulo para continuar estudando. S<sub>1</sub> e S<sub>2</sub> explicitam isso em seus relatos:

*“[Isso] ajuda a você manter seu raciocínio. né, se você não entendeu alguma coisa, você pergunta na hora, não tem aquela coisa de deixar pra depois, que de repente você pode acabar esquecendo, não precisa esperar o professor sair da sala pra falar com ele, de repente tem algum detalhe que você queria perguntar, e, de repente, perguntando você vai aprofundar mais a matéria, a aula flui melhor” (S<sub>1</sub> – A<sub>2.3</sub>).*

*“Então esse era o ponto marcante porque ele dando liberdade pro aluno perguntar, tirar suas dúvidas, é onde ele faz com que o aluno tenha força de vontade, tenha um incentivo, um estímulo pra estar buscando aprender porque ele vai estar esclarecendo as dúvidas, porque o ser humano ele é curioso, então tudo o que vem através da curiosidade do ser humano cria um estímulo, uma vontade a mais” (S<sub>2</sub> – A<sub>2.2</sub>).*

S<sub>1</sub> relata o incentivo da professora ao trabalho reflexivo, dizendo que ela fazia com que os alunos estabelecessem um processo de elaboração que os ajudasse a chegar a uma solução:

*“... Na Bio Vegetal tem o problema que as Briófitas e Pteridófitas o ciclo delas é idêntico, só muda uma coisa, a geração delas: uma é gametófito e a outra é esporófito. Pra gente lembrar ela falava: ‘pô lembra, samambaia é Pteridófito tem os esporos, que ficam atrás da folha, então ela é esporófito. É fácil de lembrar’...” (S<sub>1</sub> – A<sub>2.4</sub>).*

Sobre a seqüência das aulas, um participante indica que não havia uma seqüência rígida; pelo contrário, como o professor relacionava os conteúdos escolares com o cotidiano dos alunos, sempre que surgia um assunto no jornal, por exemplo, este era abordado durante as aulas:

*“[Ele não tinha uma seqüência para dar as aulas]; muitas vezes surgia um assunto no jornal e ele trazia para a classe” (S<sub>2</sub> – A<sub>2.3</sub>).*

Este mesmo participante observa a abordagem detalhada do professor acerca dos conteúdos. Ele considera essa atitude docente interessante e importante porque, além da

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA



explicação não ser superficial, já que o professor era extremamente capacitado naquilo que estava fazendo, criava um estímulo nos alunos, levando-os a estudar com maior interesse:

*“Eu acho que os detalhes nos quais ele entrava, voltando ao que eu já falei, realmente geravam estímulos no aluno, porque muitas vezes o aluno escuta o professor explicando alguma coisa e realmente é uma coisa superficial que você não está entendendo. Então entrando nesses detalhes ele vai explicar o porque e realmente ele faz com que você entenda o porquê, por exemplo,  $2 + 2 = 4$ , não que simplesmente te ensinaram que é isso. Então quando eu falei, na entrevista anterior, que ele perguntava na prova quem descobriu o Brasil ele não queria saber simplesmente que foi Pedro Álvares Cabral, só isso. Porque se ele estava exigindo mais, era porque ele passou pra você esse algo mais”*  
(S<sub>2</sub> – A<sub>2.4</sub>).

Ainda dentro do subnúcleo **Aulas expositivas**, dois dos participantes comentam a objetividade e clareza das explicações do professor.

Eles relatam, aqui, que a forma de o professor organizar as aulas, em termos de seqüência e de exemplificação, facilitava a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, aumentando seu interesse pelo objeto de conhecimento em questão.

As verbalizações de S<sub>3</sub> exemplificam bem isso:

*“Pra mim, é que todo mundo sempre odeia, na hora de trocar os exemplos e colocar “n”, que é generalizar tudo. Pra mim já explicando, generalizando, eu pego aquilo e transfiro pro exercício e aquilo ali fica muito mais fácil. Era assim que ele explicava. E eu achava extremamente bacana, porque ele não chegava ali na lousa e fulava, colocava uns exemplozinhos idiotas e falava: ‘Eu manjo e eu estou explicando assim porque eu sei que a capacidade de vocês é inferior, então vocês só vão entender assim’. Ai coloca aquela coisinha ridícula e todo mundo entende e chega no exercício o cara vai comparar, não entende nada e não sai nada. Ai ele preferia dar o ‘top’, depois ia descendo, pro aluno ir assimilando, ai o aluno viu a fórmula, não entendeu nada, ai ele vê o exemplo, ai ele já começa a ligar, ai ele vê outro, começa a ligar de novo, ele pega os exercícios compara com o que ele entendeu, liga a fórmula no exercício. Ai dá certo”* (S<sub>3</sub> – A<sub>2.2</sub>).

S<sub>4</sub> aponta que a forma de a professora expor, na lousa, os tópicos a serem explicados, contribuía para facilitar a compreensão dos alunos acerca dos conteúdos:

“Uma coisa assim, ela... a parte teórica ela dava como os outros, sabe, só que ela deixava em pontos, vamos dizer, em tópicos, na lousa. E ela colocava os tópicos principais que resumiam a matéria, né? E... acho que também o que ela usava muito eram os exemplos e os exercícios, fazia bastante exercícios, era basicamente isso. E não ficava... era bem curta e grossa (a explicação) não ficava fazendo coisas que eram desnecessárias, tudo em tópicos. Ele (um outro professor de Física) eu acho que escrevia textos grandes para explicar toda a matéria e acho que isso também tornou a aula bem cansativa” (S<sub>4</sub> – A<sub>2.4</sub>).

Finalizando o subnúcleo A<sub>3</sub>, S<sub>4</sub> lembra de algumas atitudes da professora durante as aulas. Embora de forma não explícita, ele relata que o professor não é valorizado pelos alunos por ser bravo ou não, e sim por ter um verdadeiro domínio daquele conteúdo a ser ensinado:

“Ela não era brava, só cobrava se tivesse conversando ou se tivesse fazendo coisas que não tivessem relacionado com a matéria, ela cobrava silêncio ou prestar atenção na aula, não fazer coisas de outra matéria, mas não sei o que que diferente ela tinha (que fazia com que tivéssemos interesse pela matéria)...” (S<sub>4</sub> – A<sub>2.5</sub>).

“[Eu acho que] nem todo professor bravo consegue manter o controle da classe [e que] muitas vezes o professor bravo não..., você acaba não tendo gosto em assistir as aulas dele, você acaba pegando raiva e fala assim, ‘ah então...’, assiste a aula meio que obrigado, meio que contrariado” (S<sub>4</sub> – A<sub>2.5</sub>).

#### **4.1.4. Subnúcleo A<sub>4</sub>: Outras atividades**

Este subnúcleo compreende os relatos que dizem respeito àquelas atividades desenvolvidas pelo docente, exceto as aulas expositivas. Estão presentes aqui relatos verbais sobre o uso de vídeos, sobre as aulas no laboratório, sobre algumas visitas feitas pelos alunos e sobre aulas de xadrez, na disciplina de Matemática.

Uma das participantes relata sobre os vídeos apresentados pela professora, dizendo que esta atividade era como uma aula prática, ou seja, novamente é possível inferir que quando o professor proporciona aos alunos atividades como esta, a aprendizagem se torna significativa.

*“É a mesma coisa que uma aula prática, você vai ver o que você estava estudando na teoria, escrito, você vê acontecendo, mesmo que seja por meio do computador, mesmo assim você vê como acontece... acho que é bem legal”*  
(S<sub>1</sub> – A<sub>3.1</sub>).

Além dos vídeos, o sujeito comenta sobre as aulas no laboratório, que, para ela, tinham a mesma importância:

*“As aulas de laboratório eram bacanas também porque ela deixava a gente mexer; tinha professores que demonstravam, não deixavam a gente fazer, ela deixava... Ela era muito boa professora. A gente tinha aula sobre xampu e a gente fazia o xampu, ela dizia: ‘não... vocês é que vão fazer...’”* (S<sub>1</sub> – A<sub>3.2</sub>).

S<sub>2</sub> fala sobre os passeios realizados pela turma; de acordo com ele, esses passeios eram interessantes porque era possível aprender com os instrutores e com o professor tudo o que já havia acontecido naquele lugar, no passado:

*“... [Isso era] fantástico, fantástico, porque você tava conhecendo um lugar que até hoje existe, por exemplo, a Escola de Cadetes, o que acontece ali dentro na formação dos cadetes, e ao mesmo tempo você está aprendendo com o passado, o que ocorreu na Escola de Cadetes, como ela foi criada, quantas pessoas já passaram por lá e hoje são cadetes, são militares e contam um pouco da sua passagem”* (S<sub>2</sub> – A<sub>3.1</sub>).

S<sub>3</sub>, por sua vez, fala sobre as aulas de xadrez propostas pelo professor de Matemática. Para ele, essa atividade estimulava o raciocínio e a concentração dos alunos, além de se constituir como um desafio que fomenta a aprendizagem:

“Ele pegava, tipo ele tinha seis aulas de Matemática, das seis aulas ele pegava uma e dava aula de xadrez, prá, sei lá, estimular a criança a pensar...” (S<sub>3</sub> – A<sub>3</sub>, 1).

*“Eu gostava, gostava muito, porque o sistema que era usado (...) dá só até um certo nível, mas não dá um nível bom pra você chegar num primeiro ano sabendo a matéria. É uma apostila um pouco desorganizada. Então, o exercício de xadrez, [o negócio] das três jogadas é um exemplo. Bom, tem aquela parte psicológica que eu falei aqui, mas ajudou, acho que ele conseguia passar essa certeza de que se você entendesse aquilo você ia estimular seu raciocínio e partir daí tudo ia melhorar em relação a matéria. E ele já falava inclusive do vestibular quando ele dava aula de xadrez, ele falava que pra jogar xadrez você ficava no mínimo umas três horas sentado, concentrado, pensando só naquilo. Se você fosse fazer o vestibular tinha que ficar no mínimo quatro horas sentado, concentrado, pensando só naquilo. Então, você já estava acostumado a ficar sentado dedicando 100% só pra aquilo” (S<sub>3</sub> – A<sub>4</sub>, 2).*

Nota-se, nas colocações do sujeito, que atividades como estas promovem um envolvimento grande entre os alunos e o objeto de conhecimento.

#### **4.1.5. Subnúcleo A<sub>5</sub>: Material adotado**

Aparecem aqui as verbalizações dos participantes a respeito dos tipos de materiais adotados pelos docentes, do uso que se fazia deles nas aulas, bem como da exigência de um dos professores citados quanto à posse de material por parte dos alunos.

S<sub>1</sub> fala a respeito do uso da apostila que a professora, embora obrigada a adotar, evitava seguir, ou seja, não se restringia aos conteúdos ali apresentados. Ao contrário, procurava aprofundar mais a matéria, trazendo detalhes sobre os conteúdos. Nas palavras dela:

“Ela evitava seguir a apostila porque a apostila é muito certinha, muito resumida. Então ela passava uns resumos maiores, explicando melhor a

matéria..... a professora vir contar alguma coisa que não está ali na apostila, eu ficar sabendo de alguma coisa é super legal, sabe, você saber detalhes do que acontece na Biologia é muito legal, eu curtia pra caramba isso de ela vir, conversar, explicar alguma coisa que não está na apostila é super divertido...” (S<sub>1</sub> – A<sub>4.1</sub>).

S<sub>4</sub>, por sua vez, relata que a professora adotou um livro da mesma série que já havia sido usado anteriormente. Porém, da mesma forma que S<sub>1</sub>, a professora não seguia necessariamente aquela seqüência, mas explicava de acordo com o que havia planejado:

“Na verdade, assim, ela explicava a matéria totalmente aleatória a esse livro, assim, ela não seguia os tópicos desse livro, nada. É... ela, eu acho que o tema principal, sei lá, o primeiro capítulo era eletrostática, ela começava falando de eletrostática, só que não seguia os capítulos do livro, ia... conforme ela achasse que era melhor, do jeito que ela tinha planejado (...)” (S<sub>4</sub> – A<sub>4.1</sub>).

Fica claro que a forma como o material é utilizado pelo professor influi para a compreensão dos alunos acerca do objeto em questão.

Ainda sobre o tema, S<sub>2</sub> relata a exigência do professor quanto à posse de material por parte dos alunos; essa era uma forma de selecionar aqueles alunos que realmente se interessavam em aprender os conteúdos da disciplina:

“(...) na aula, se você chegasse sem o material, ele ia com a caderneta dele pelas fileiras, você tinha que erguer o material, quem não tivesse com o material ele pedia pra sair da sala...; muitas vezes era o troco que ele dava nos alunos que não se interessavam. Então ele acabava fazendo isso” (S<sub>2</sub> – A<sub>4.1</sub>).

Ele reconhece, no entanto, que essa era uma atitude positiva do professor, já que ensina o aluno a ter maior responsabilidade e a ser mais organizado:

“[Esse] também [era] um fator positivo porque ele ensina o aluno a ter disciplina, a ser organizado, a ter mais responsabilidade, eu acho que era muito importante” (S<sub>2</sub> – A<sub>4.1</sub>).

UNICAMP - BIBLIOTECA

#### 4.1.6. Subnúcleo A<sub>6</sub>: Exercícios

Este subnúcleo reúne relatos sobre os exercícios indicados pelo docente e sobre como se dava a correção dos mesmos, incluindo as suas funções no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos sujeitos comenta que o professor proporcionava outros exercícios que não aqueles da apostila, por entender que, assim, os alunos aprenderiam melhor a matéria:

“... ele achava os exercícios da apostila muito chatinhos, então ele não gostava do sistema, ele achava que o dele era melhor...” (S<sub>3</sub> – A<sub>4 1</sub>).

Sobre a realização dos exercícios, S<sub>1</sub> conta que, enquanto os resolviam, podiam contar com os esclarecimentos da professora, caso encontrassem alguma dúvida ou não conseguissem resolvê-los. Quando nenhum aluno conseguia chegar a uma solução, a professora ia dando pistas ao invés de simplesmente contar a resposta:

“A gente fazia exercícios junto com ela, ela tirava dúvidas, ela explicava tudo bonitinho, tinha exercício que ninguém conseguia fazer e ao invés de ela dizer ‘é isso’, ela falava ‘gente pensa assim, se isso e isso acontece então qual a conclusão?’, fazia a gente chegar numa conclusão e na resposta do exercício, nunca passava a resposta; muitos professores de lá passavam o gabarito, ela não, ela pedia pra fazer e corrigia no final da aula. Ela explicava” (S<sub>1</sub> – A<sub>5 2</sub>).

Com relação à correção dos exercícios, dois sujeitos apontam que, quando surgia qualquer dúvida, podiam procurar pelo professor. Como exemplo, cita-se S<sub>4</sub>:

“[Os exercícios a gente fazia e ela corrigia com todo mundo] ou ela recolhia e... cada um entregava individual e aí ela corrigia e depois entregava de volta. [Se surgissem dúvidas] podia ir lá que ela resolvia pra cada um, cada um que fosse lá ela tirava dúvida e resolvia numa boa” (S<sub>4</sub> – A<sub>4 1</sub>).

#### 4.1.7. Subnúcleo A<sub>7</sub>: Instrumentos de avaliação

Aqui estão contemplados os relatos sobre as formas utilizadas pelo docente na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tais como provas e trabalhos. Aparecem também relatos relacionados ao desempenho dos alunos.

Todos os participantes mencionam a prova como instrumento avaliativo utilizado pelos professores citados e consideram-na coerente com o tipo de aula que haviam tido.

S<sub>4</sub> exemplifica bem isso, ao dizer que:

“A prova era bem relacionada com os exercícios que ela dava nas listas, não fugia nada da..., não era nada diferente do que ela dava na aula, dos exercícios que ela cobrava. É lógico que tinha alguns exercícios que mudava o grau de dificuldade, não era totalmente igual, mudava dados, a estrutura assim, mas tudo relacionado com o que ela dava” (S<sub>4</sub> – A<sub>5.1</sub>).

Quanto à correção, ele comenta que a professora resolvia os exercícios na lousa, esclarecendo as dúvidas dos alunos:

*“Ah, ela fazia correção da prova na lousa [com todo mundo]. Conforme esse pessoal ‘Ah professora, aquele exercício, se eu tivesse feito daquele jeito...’, ela explicava ou comentava, né, fazia comentários...”* (S<sub>4</sub> – A<sub>5.1</sub>).

Apenas S<sub>2</sub> faz menção aos trabalhos propostos pelo professor, que eram solicitados após os passeios feitos pela turma, como uma forma de sintetizar aquilo que haviam visto e aprendido:

“... A gente fazia excursão para a Maria-Fumaça, para a escola de Cadetes (...) [e aí tínhamos] que fazer um trabalho em cima daquilo” (S<sub>2</sub> – A<sub>5.2</sub>).

S<sub>1</sub> aponta o desempenho dos alunos na avaliação, colocando que, embora a avaliação não fosse elaborada pelo professor, aqueles alunos que prestavam atenção nas aulas tinham um bom aproveitamento:



“... [aqueles que prestavam atenção conseguiam fazer a prova] numa boa. Se você prestasse um pouco de atenção você fazia a prova” (S<sub>1</sub> – A<sub>6.2</sub>).

#### 4.1.8. Subnúcleo A<sub>8</sub>: Objetivos do professor com a disciplina

Aqui aparecem alguns relatos dos alunos sobre quais eram os objetivos do professor com a disciplina ensinada, tais como: gosto pela Biologia, melhoramento do nível cultural, estímulo do raciocínio.

S<sub>1</sub> diz achar que a professora queria que todos gostassem da disciplina, tanto quanto ela parecia gostar. Seus relatos evidenciam que a professora buscava fazer com que os alunos se relacionassem de forma prazerosa com aqueles conteúdos:

“... acho que ela queria mesmo é mostrar que a matéria é legal, e que se você prestar atenção, vai ver que Biologia é bacana, eu adoro e por causa dela, principalmente, que eu comecei a gostar, e acho que era isso que ela queria, passar que a matéria não é difícil, igual o pessoal pensava, decoreba, um monte de nome...” (S<sub>1</sub> – A<sub>7.1</sub>).

S<sub>2</sub> diz acreditar que o objetivo do professor era, além de habilitar o aluno para prestar vestibular, melhorar o nível cultural deles:

“... ele queria dar uma base pelo menos de atualidade, História e das coisas passadas, uma base pra ver se o aluno conseguiria, de alguma forma, se sair melhor, se sair bem no vestibular...; Eu acredito, particularmente, que [o objetivo dele] era melhorar o nível cultural dos alunos” (S<sub>2</sub> – A<sub>6.1</sub>).

Finalmente, S<sub>3</sub> aponta que o professor tinha como objetivo estimular o raciocínio dos alunos e despertar neles o interesse pelos desafios presentes na disciplina:

“[O objetivo dele era] fazer a gente pensar, estimular o raciocínio. Ele falava que Matemática era a base de tudo, porque se você sabe se concentrar pra fazer um exercício ou pra fazer uma jogada de xadrez, você sabe se concentrar pra estudar qualquer outra coisa...; *Acho que ele nem se preocupava tanto assim com a matéria, com quem gostava. Quem gostava ele se preocupava mais em estimular esse lance de buscar coisas novas, isso eu achava muito bacana*



*nele. Buscar desenvolver mais o raciocínio. buscar exercícios mais difíceis, se desafiar, ele dava coisinha do nosso nível, mas pra gente era negócio de sentar e ficar a tarde inteira pensando” (S<sub>3</sub> – A<sub>6.1</sub>).*

Pôde-se observar que as falas dos participantes, presentes no núcleo A, são carregadas de afetividade. Embora relatem as práticas pedagógicas assumidas pelos respectivos professores, é possível notar que eles não se restringem aos aspectos cognitivos do processo de ensino e aprendizagem, mas destacam aquilo que achavam interessante nas aulas, aquilo que despertava a atenção pelo objeto em questão, aquilo que tornava a aprendizagem significativa e prazerosa e aquilo que os deixava seguros na relação com o objeto de conhecimento.

## **4.2. NÚCLEO B: RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O OBJETO DE CONHECIMENTO**

Este núcleo foi estruturado a partir dos relatos relacionados com a percepção dos alunos sobre a relação do docente com o objeto de conhecimento com o qual trabalhava.

Ele está subdividido em dois subnúcleos.

### **4.2.1. Subnúcleo B<sub>1</sub>: Domínio dos conteúdos**

Os quatro participantes comentam este aspecto. Todos apontam que o professor demonstrava ter um grande conhecimento daquilo que estava ensinando. Isso fica explícito tanto na clareza das explicações do docente quanto na prontidão e competência para os esclarecimentos das dúvidas dos alunos.

S<sub>4</sub> exemplifica isso no seguinte trecho de seu relato:

“Aparentava [que ela tinha um grande domínio daquilo que estava ensinando], ela sempre falava com convicção, sempre tava pronta pra tirar as dúvidas, caso ela não soubesse de alguma coisa ela pesquisava, mas normalmente ela sabia tirar as dúvidas” (S<sub>4</sub> – B<sub>1.1</sub>).

Os participantes demonstram que atribuem uma grande importância a isso. Para eles, o fato de o professor conhecer a fundo aquilo que está ensinado transmite segurança. Além disso, o professor passa a se constituir um modelo a ser seguido pelos alunos.

Para exemplificar, recorre-se a S<sub>2</sub>:

*“[Eu acho que o fato de se ter um domínio grande daquilo que se está ensinando] é tudo pra um professor, porque se você é professor, o aluno, ele enxerga no professor, bom particularmente é o que eu acho, ele enxerga no professor um exemplo de conhecimento. Então é nele que o aluno se inspira pra aprender. Se o professor muitas vezes, como eu já falei, você encontra nele falhas dentro daquilo que ele tá ensinando pra você, vai criar um desestímulo porque você não vai confiar realmente naquilo que o professor tá passando pra você. Você vai ter sempre um pé atrás” (S<sub>2</sub> – B<sub>1.2</sub>).*

S<sub>3</sub> mostra-se fascinado com os caminhos percorridos pelo professor na resolução de um exercício. Deixa explícito em seu relato que, quando o professor tem uma grande bagagem de conhecimentos, é admirado e tomado como exemplo pelos alunos:

“Isso é importante pra um professor, né? Já pensou que mico seria pra um professor você desafiar o professor com um exercício e ele não souber fazer? Eu achei bacana até que eu falei pra mim mesmo, se eu chegar nesse ponto eu tô manjando Matemática. Porque eu dei um exercício pra ele era uma estrela aí você tinha que achar a soma dos ângulos de cada ponta da estrela; aí você pode deduzir, chamar de várias coisas, e colocar como se fosse uma estrela normal, aí a gente tava aprendendo equação de primeiro grau, ele conseguiu provar, sem estabelecer nada, sem nenhum pré-requisito, com equação de primeiro grau, ou seja, ele usou a matéria que a gente estava aprendendo. Eu me achei o ignorante depois que eu vi aquilo. Eu falei ‘eu fiz assim professor’, e ele, ‘não, tá certo, mas usando a matéria que você está aprendendo agora que é equação

de 1º grau...' e puxou três folhas de papel almaço cheias. Eu falei: 'Nossa!'"(S<sub>3</sub> – B<sub>1.2</sub>).

S<sub>4</sub> ressalta a importância de o professor transmitir bem o conhecimento. Para ele, o professor além de dominar os conteúdos com os quais trabalha, deve valer-se de práticas pedagógicas eficazes, que garantam aos alunos uma verdadeira aprendizagem:

*"E saber passar, eu acho importante assim porque também não adianta nada você ter o domínio e não saber como fazer para que as pessoas entendam o que você tem como conhecimento..."* (S<sub>4</sub> – B<sub>1.3</sub>).

Nota-se que os sujeitos entendem como fundamental o fato de o professor ter um grande domínio daquilo que está ensinando. Isso, segundo eles, contribui para uma relação positiva com o objeto de conhecimento porque, além de o docente transmitir confiança e segurança nas suas exposições, acaba se tornando um modelo para os estudantes.

#### **4.2.2. Subnúcleo B<sub>2</sub>: Relação afetiva entre o professor e o objeto de conhecimento**

Aqui aparecem tanto relatos que indicam a paixão demonstrada pelo docente com relação ao objeto de conhecimento, quanto os que apontam o prazer do docente em ministrar aulas naquela área.

Os participantes narram que puderam perceber, durante as aulas, a paixão demonstrada pelo professor ao objeto de conhecimento em questão:

*"Ela adora Bio, ela simplesmente é apaixonada por Bio, o que quer que você queira conversar com ela, ela sabe, se ela não souber ela vai atrás, ela vai querer saber e vai te explicar depois. Ela adora o que ela faz"* (S<sub>1</sub> – B<sub>2.1</sub>).

*"Ele falava que História era tudo pra ele..."* (S<sub>2</sub> – B<sub>2.1</sub>).

“[Ele] gostava de Matemática. Amava Matemática...: ele falava que Matemática pra ele era tudo e que se ele não tivesse descoberto a Matemática e a mulher dele ele não seria feliz” (S<sub>3</sub> – B<sub>2</sub> 1).

Da mesma forma, em todos os casos é possível inferir que tal paixão contagiava os alunos. A maneira de o professor expor os conteúdos, de forma clara e bastante organizada, dado o domínio que tinha dos mesmos e, além disso, explicitar seu sentimento positivo com relação a eles influenciava os alunos, fazendo com que eles se interessassem cada vez mais por aquele objeto de conhecimento.

No que diz respeito ao prazer de ser professor, os sujeitos apontam que isso transparecia nas atitudes dos docentes:

*“Ela falava pra gente que ela nunca ia parar de dar aula, nem que a classe fosse terrível porque ela adorava o que ela fazia, ela adorava ser professora, adorava ensinar Biologia, ela falava isso pra gente direto”* (S<sub>1</sub> – B<sub>2</sub> 2).

*“[Ele deixava isso transparecer] muito, muito, muito. Você percebia que tinha prazer, no olhar dele tinha prazer naquilo que ele estava fazendo. Muitas vezes você via aquele desânimo no professor em ver que tinha alunos desinteressados, isso você via claramente, mas quando ele sentava pra explicar pra um aluno que estava se interessando, era fantástico”* (S<sub>2</sub> – B<sub>2</sub> 2).

*“[Eu acho que o fato de o professor gostar daquilo] acho que tem mais segurança, ele te passa mais segurança daquilo que ele tá falando. O próprio jeito dele expor, não (...) aquilo não vai te entusiasmar?... isso que eu sentia ele passando. Até quando eu ia dar aula (aulas particulares), era extremamente gratificante, além de dar uma graninha. Não sei, era mais um que estava entendendo Matemática”* (S<sub>3</sub> – B<sub>2</sub> 1).

*“Ah eu acho que ela gostava, pelo menos dava pra ver que ela tinha prazer assim em dar aula, pode ser que esse prazer não esteja relacionado só com a Física, com o fato de estar lá com os alunos, mas aparentava que ela gostava do que estava fazendo”* (S<sub>4</sub> – B<sub>2</sub> 1).

Como se vê, os sujeitos destacam que o fato de o professor sentir prazer no ato de ensinar também transmite segurança, além de os entusiasmar a se dedicarem aos estudos.

Um dos participantes ressalta a importância de o professor demonstrar prazer em dar aula, argumentando que, quando se faz algo sem prazer, aquilo acaba se tornando chato, cansativo, desinteressante.

De acordo com ele,

*“[Eu acho isso importante] porque como em qualquer outra profissão, se você não faz uma coisa com prazer você vai acabar ou fazendo as coisas... cometendo erros ou fazendo é... sei lá é tornando o que você faz chato, cansativo, tanto pra você quanto para os alunos...” (S<sub>4</sub> – B<sub>2.2</sub>).*

De forma geral, os exemplos presentes no núcleo B explicitam que quando os alunos percebem o domínio que o professor tem acerca dos conteúdos, além do vínculo afetivo existente entre ele e o objeto de conhecimento com o qual trabalha, sentem-se mais seguros para se relacionarem com o objeto em questão, além de tomarem-no como um exemplo a ser seguido. Ademais, notam que quando o professor demonstra prazer em ministrar aulas, elas se tornam mais agradáveis e mais interessantes, contribuindo para uma relação positiva entre o sujeito e o objeto.

#### **4.3. NÚCLEO C: OUTROS ASPECTOS DO COMPORTAMENTO DO PROFESSOR**

Este núcleo foi montado de forma a abranger os aspectos relatados pelos sujeitos sobre o comportamento do professor, não relacionado às suas práticas pedagógicas.

É composto por dois subnúcleos.

#### 4.3.1. Subnúcleo C<sub>1</sub>: Relação entre o professor e os alunos

Aparecem aqui relatos que destacam a amizade entre o professor e o aluno, além daqueles que apontam a liberdade dos alunos com o docente.

S<sub>1</sub> aponta a proximidade da professora com os alunos, dando a essa proximidade um caráter de amizade:

“... essa professora de Biologia era nossa amiga, acima de tudo a gente gostava muito dela. Ela conversava muito com a gente. A gente tinha dúvida: ‘Ah professora a gente não sabe se quer fazer Biologia’, eu e uma amiga minha. Ela explicou todo o curso de Bio pra gente, de Engenharia Ambiental. Ela explicava muito, ela corria atrás de coisas pra gente, que a gente não conseguia” (S<sub>1</sub> – C<sub>1.1</sub>).

S<sub>4</sub> aponta a liberdade que os alunos tinham com a professora, pois podiam procurá-la para discutir algo ou tirar dúvidas:

“[Nossa relação com a professora era] super boa assim, podia chegar e falar as coisas, discutia as coisas...” (S<sub>4</sub> – C<sub>1.1</sub>).

#### 4.3.2. Subnúcleo C<sub>2</sub>: Características pessoais do professor

S<sub>2</sub> menciona algumas características pessoais do professor, dizendo que era, ao mesmo tempo, polêmico e rigoroso:

“... ele sempre foi um professor polêmico e isso sempre me chamou a atenção; Ele sempre foi assim: às vezes até eu achava que ele exagerava (no rigor), mas era um professor que, se você estudasse, você ia se dar muito bem com ele, se você não estudasse, o problema era seu” (S<sub>2</sub> – C<sub>1.1</sub>).

Nota-se que os alunos referem-se à relação professor-aluno, apontando que, quando há amizade, proximidade e liberdade nesta relação, o processo de ensino e aprendizagem é facilitado, além de se tornar mais agradável. Um dos participantes aponta

ainda o rigor do professor, admitindo que isso acontecia para que os alunos tomassem consciência da importância de se dedicar aos estudos.

#### 4.4. NÚCLEO D: CONSEQÜÊNCIAS PARA OS ALUNOS

Este núcleo foi criado a partir dos relatos que correspondem às relações do sujeito com o objeto de conhecimento em questão, bem como a algumas decisões assumidas pelos alunos após as aulas com o professor referido.

Foi subdividido, portanto, em dois subnúcleos.

##### 4.4.1. Subnúcleo D<sub>1</sub>: mudança na relação do sujeito com o objeto de conhecimento

Todos os participantes comentam que desenvolveram gosto pelo objeto de conhecimento de que falam. Apontam, portanto, que a partir da experiência relatada passaram a relacionar-se de forma positiva com o objeto em questão.

Como exemplo, os relatos de S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub> e S<sub>4</sub> apontam que:

*“[Antes desse professor eu não gostava de História]. Eu sempre gostei de assuntos polêmicos, mas eu nunca tinha tido um professor que fizesse com que eu me estimulasse, com que eu tivesse gosto pela História, porque até então eu via a História como uma coisa chata, eu olhava e falava, ‘perai, por que eu tenho que saber que Pedro Álvares Cabral tropeçou quando chegou no Brasil, por que eu tenho que saber?’; eu enxergava dessa forma” (S<sub>2</sub> – D<sub>1.1</sub>).*

*“[Foi a partir das aulas dele que eu comecei a gostar de Matemática]. Foi, com certeza foi. A partir da 6ª série e até hoje eu gosto de Matemática” (S<sub>3</sub> – C<sub>1.1</sub>).*

*“... E ela, por eu não ter tido um professor bom antes né, não tinha aprendido muita coisa, a gente achava que Física era difícil e tal, mas a gente tinha muita facilidade de entender a matéria com ela...” (S<sub>4</sub> – D<sub>1.1</sub>).*

Do mesmo modo, os quatro sujeitos relatam que passaram a estudar com mais frequência e que, portanto, as aulas os estimulavam:

*“[Depois que comecei a ter aula de Biologia com essa professora, eu e uma amiga], eu e ela a gente vivia se afundando em livro, a gente tirava dúvida uma com a outra, Biologia, nossa, depois que eu comecei a gostar eu comecei a correr muito atrás...” (S<sub>1</sub> – D<sub>1.2</sub>).*

*“[Depois das aulas até hoje] eu leio muito, a revista Super Interessante eu assinei (revista conhecida nas aulas de História), eu estou sempre buscando assuntos ‘super interessantes’, assuntos curiosos, polêmicos (...), jornais, o assunto dessa guerra (que está acontecendo atualmente no Iraque)...” (S<sub>2</sub> - D<sub>1.2</sub>).*

*“... qualquer coisinha que envolva Matemática eu vou, mesmo tendo aquela insegurançazinha, mas eu vou, eu gosto. Minha namorada até briga comigo porque eu começo a estudar, eu sento pra estudar, eu abro Física e começo a estudar, aí eu vou a tarde inteira estudando Física. Aí ‘putz, ontem eu estudei só Física, tenho as outras matérias pra estudar’. No dia seguinte eu pego Matemática e vou três dias seguidos de Matemática. Acaba os exercícios de Matemática da apostila, aí eu... agora não tem mais nada pra fazer, né...! Mas tem, tem Biologia, História, Geografia...” (S<sub>4</sub> – C<sub>1.2</sub>).*

Além dessas questões, S<sub>2</sub> menciona uma mudança no senso crítico após a experiência relatada. Para ele, as aulas o ajudaram a redigir suas idéias com mais clareza e a debater de forma mais segura:

*“Eu acho que, [com essas aulas, meu] senso crítico veio a aflorar. Eu aprendi a fazer uma redação com mais gosto, sabendo colocar minhas idéias no papel. Aprendi a debater aquilo que eu acho, aquilo que eu não acho” (S<sub>2</sub> – D<sub>1.3</sub>).*

#### **4.4.2. Subnúcleo D<sub>2</sub>: Decisões assumidas pelo aluno após as aulas com o professor referido**

Os sujeitos apontam, com relação a esse subnúcleo, as influências sofridas durante as aulas, inclusive na escolha da carreira profissional:



“Ele me influenciou acho que em 90% da minha vida. Desde a área que eu quero até hoje até meu gosto de leitura, meu gosto não pra música, mas, não sei, artes em geral...; [*Esse professor deu o ponta pé inicial*], tanto que se não fosse pela área de exatas, porque foi a Matemática que me puxou pra Física, a Física e a Matemática me puxaram pra Química, daí a Matemática foi dando um... foi tipo um ‘presta atenção, olha aí, é disso que você gosta’. Aí foi nisso que eu me firmei, na Matemática, graças a ele...” (S<sub>3</sub> – C<sub>2</sub> 1).

“[As aulas] influenciaram a parte de eu ter escolhido a Psicologia. (...) o professor estudava muito essa parte de Psicologia, ele não era formado, (...) [mas] ele mostrou através da História essa regressão, por exemplo, que a igreja faz até hoje na cabeça das pessoas, sempre o lado da Psicologia, ele sempre uniu muito a História com a Psicologia. Foi onde eu me interessei muito. Eu também convivo (...) com a parte religiosa, eu gosto de sentar com pessoas, eu não gosto simplesmente de ouvir os problemas, eu gosto de ir a fundo naquilo que a pessoa tem, sentar e conversar para ver se eu vou conseguir ajudar. Desde pequeno. Ou seja, foi uma força, uma alavanca para minha vida” (S<sub>2</sub> – D<sub>2</sub> 1).

Pôde-se notar, com os exemplos do núcleo D, que as aulas com o respectivo professor mudaram a atitude dos sujeitos com relação ao objeto de conhecimento: eles passaram a se interessar mais pelo estudo, a estudar com mais prazer, com mais gosto. O aspecto afetivo na relação entre eles e o objeto de conhecimento é, portanto, destacado: a relação passou a ser extremamente positiva. As influências sofridas pelo professor e suas aulas, porém, não se limitam a isso, mas alcançam a decisão dos alunos sobre a carreira profissional que deveriam abraçar.

## 5. DISCUSSÃO

Conforme já explicitado, esta pesquisa volta-se para as condições de ensino, visando identificar aspectos da prática pedagógica docente que, potencialmente, podem apresentar implicações afetivas na futura relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Para tanto, reafirmam-se alguns pressupostos aqui já assumidos:

a) É por meio das interações sociais que os indivíduos se desenvolvem; na escola, além da convivência com seus pares, os indivíduos têm a possibilidade de conviverem com os professores que são os principais responsáveis por realizarem a mediação entre eles e os conteúdos escolares. Entende-se, então, que a mediação docente é essencial para o processo de aprendizagem dos sujeitos. Para Leite e Tassoni (2002):

*“A aprendizagem é um processo dinâmico que ocorre a partir de uma ação do sujeito sobre o objeto, porém sempre mediada por elementos culturais, no caso escolares; ou seja, a mediação é condição fundamental para o processo de construção do conhecimento pelo aluno”* (p. 130).

b) A qualidade da mediação determina, em grande parte, a qualidade da relação que se estabelece entre o aluno e os conteúdos abordados na escola. Sobre isso, Tassoni (2000) aponta que:

*“O que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto”* (p. 149).

Retomados os objetivos e pressupostos deste trabalho, apresenta-se, a seguir, algumas considerações sobre os dados coletados.

REVER CITAÇÕES DESTA PÁGINA

De maneira geral, eles reforçam esta interpretação de que as práticas pedagógicas assumidas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem influenciam sobremaneira a relação afetiva que se estabelece entre sujeito-objeto.

Pôde-se notar, nas entrevistas, o grande prazer dos participantes em relatar as experiências escolares afetivamente positivas envolvendo determinado objeto e mediadas pelo respectivo professor. Ficou explícita a alegria deles ao falarem sobre um professor marcante, não somente pela relação agradável que mantinha com seus alunos, mas, sobretudo, porque possibilitou a eles, por meio de práticas pedagógicas eficazes, uma aprendizagem verdadeira, significativa e prazerosa. É possível inferir que, quando se apropriam concretamente dos conteúdos apresentados a eles na escola, os alunos criam uma auto-imagem positiva, segura e capaz, o que pode influenciar diretamente a relação afetiva que estabelecem com o objeto de conhecimento em questão.

Leite e Tassoni (2002) já haviam apontado que a afetividade, além de estar presente nas relações que se estabelecem entre o professor e os alunos – como mostram as pesquisas de Tassoni, 2000; Silva, 2001; Negro, 2001; Colombo, 2002 -, manifesta-se também nas decisões pedagógicas assumidas pelo docente. Para eles, *“a questão da afetividade em sala de aula não se restringe apenas às relações ‘tête-à-tête’, entre professor e aluno”* (p. 129). Os autores identificam cinco decisões no planejamento e desenvolvimento de um curso que certamente terão implicações marcadamente afetivas, podendo interferir profundamente na futura relação que se estabelecerá entre o aluno e o objeto em questão: 1) Para onde ir – a escolha dos objetivos de ensino; 2) De onde partir – o aluno como referência para iniciar o processo; 3) Como caminhar - a organização dos conteúdos; 4) Como ensinar - a escolha dos procedimentos e atividades de ensino; 5) Como avaliar – uma decisão contra ou a favor do aluno?

R. Fernandes de Paula  
participante

Estes e outros aspectos - tais como a relação do professor com o objeto de conhecimento e as conseqüências das aulas para a vida dos alunos - aparecem nos relatos dos participantes, como visto no capítulo anterior. Vejamos, então, de forma mais detalhada, como os dados reforçam o pressuposto de que a mediação docente é fundamental para a determinação da natureza afetiva entre os alunos e os conteúdos escolares.

### **5.1. A escolha dos objetivos de ensino.**

Leite e Tassoni (2002) colocam que esta questão nunca foi meramente técnica, mas, ao contrário, reflete valores, crenças e concepções de quem decide.

Eles alertam que quando o aluno é obrigado a envolver-se com temas que, aparentemente, não têm relação alguma com sua vida ou com práticas sociais do ambiente onde vive, impossibilita-se a criação de vínculos entre eles e os diversos conteúdos desenvolvidos na escola. Para os autores, o conhecimento acumulado em determinada área deve possibilitar que as pessoas participem efetivamente da sociedade, como verdadeiros cidadãos.

Esta questão aparece de forma bastante clara nos relatos de S<sub>2</sub>, quando enfatiza que o objetivo do professor de História era melhorar o nível cultural dos alunos. De acordo com o participante, o docente se valia de aulas que abordavam reportagens de jornais e revistas, discutia política contemporânea em nível nacional e mundial, eleições, enfim, trazia temas polêmicos e atuais para serem debatidos nas aulas.

Essas aulas, segundo ele, despertaram seu senso crítico, seu interesse pela leitura de revistas e jornais lá conhecidos, além de possibilitarem uma relação extremamente positiva com a área de História:

*“Eu acho que [com essas aulas, meu] senso crítico veio a aflorar. Eu aprendi a fazer uma redação com mais gosto, sabendo colocar minhas idéias no papel. Aprendi a debater aquilo que eu acho, aquilo que eu não acho. Ele ensina o aluno, realmente ele prega muito, o nacionalismo. Ele fala: ‘se você é brasileiro, você tem que amar o seu país e vestir a camisa’...” (S<sub>2</sub> – D<sub>1.3</sub>).*

O sujeito diz ainda que as aulas com esse professor fizeram com que ele enxergasse que História era vida, que História abrangia todos os assuntos, e que *“você entendendo a História lá de trás, caminhando, buscando, conhecendo, você vai entender aqui na frente, o por que muitas coisas acontecem”* (S<sub>2</sub> – D<sub>1.1</sub>).

Como apontam Leite e Tassoni (2002):

*“Uma escola voltada para a vida implica em objetivos e conteúdos relevantes, tomando-se como referência o exercício da cidadania, o que aumenta a chance de se estabelecerem vínculos afetivos entre o sujeito e os objetos”* (p. 132).

Os demais sujeitos também apontam a importância de se relacionar os conteúdos escolares com o cotidiano, argumentando que isso fazia com que a explicação não ficasse uma “coisa vaga” (S<sub>4</sub> – A<sub>2.2</sub>). Esta estratégia utilizada pelos docentes citados, além de facilitar a compreensão dos alunos, tornava a aprendizagem mais interessante, mais atraente, possibilitando um maior envolvimento entre o sujeito e o respectivo objeto de conhecimento.

Quanto a isso, Leite e Tassoni (2002) alertam que uma escola divorciada da realidade impossibilita a criação de vínculos entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos.

## 5.2. De onde partir – o aluno como referência.

Leite e Tassoni (2002) recorrem às colocações de Ausubel, para ressaltar a importância de se tomar como ponto de partida, no processo de ensino e aprendizagem, aquilo que o aluno já sabe. Salientam, também, a relevância de se construir tal processo de forma significativa para os alunos.

Colocam que: *“planejar o ensino a partir do que o aluno já sabe do objeto em questão, aumenta as possibilidades de se desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso do aluno em apropriar-se daquele conhecimento”* (p. 133).

Ao contrário, iniciar o ensino desvinculado de qualquer aspecto do conhecimento do aluno aumenta as chances de o insucesso ocorrer logo no início do processo, anulando as possibilidades de se estabelecer uma relação afetivamente saudável entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Para Rego (2002):

*“A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas idéias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas ‘teorias’ a cerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vygotskyana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens”* (p. 108).

O mesmo pode ser observado no caso dos adolescentes e jovens.

Os dados não apresentam referências explícitas a esta questão *de onde partir* no processo de ensino e aprendizagem. Alguns participantes mencionam apenas que, quando o professor era solicitado para esclarecer alguma dúvida, voltava em matérias já estudadas, se necessário:

“A gente participava, interrompia a qualquer momento: ‘mas professora, por que isso acontece?’: ela explicava, voltava em matéria do primeiro ano se precisasse, até a gente entender” (S<sub>1</sub> – A<sub>2.3</sub>).

No entanto, o aspecto da aprendizagem significativa está continuamente presente nos relatos. É possível inferir que o fato de o professor trazer objetos conhecidos dos alunos, relacionar os conteúdos escolares ao cotidiano deles – por meio de experimentos demonstrativos, aulas no laboratório, passeios e das já citadas notícias de acontecimentos contemporâneos – proporcionam uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, uma relação afetiva saudável entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Os relatos dos participantes explicitam a preocupação dos professores em escolher temas e utilizar estratégias de forma a fazer com que a aprendizagem fosse significativa e efetiva, envolvendo todos os alunos:

*“... quando ela estava fazendo experimentos, todo mundo prestava atenção, tirava as dúvidas, as curiosidades que tinha sobre o assunto, na hora que apareciam as dúvidas ela já tirava”* (S<sub>4</sub> – A<sub>2.3</sub>).

### **5.3. A organização dos conteúdos.**

Conforme argumentam Leite e Tassoni (2002), os dados relacionados a este item indicam que, quando o docente organiza os conteúdos a serem explicados de forma lógica, possibilita ao aluno uma melhor apropriação desses conhecimentos e, conseqüentemente, uma relação afetivamente adequada com os mesmos.

Isto pode ser verificado nos relatos de três sujeitos. S<sub>1</sub>, ao comentar a aula cujo tema era aracnídeos, parece se remeter a um tipo de organização feita pela professora que facilitou o entendimento dos alunos:

*“... ela deu uma aula muito bacana, deu uma aula mesmo, parecia aula particular, pegou a apostila inteira, lembrou um pouco do passado, foi muito boa, foi tipo uma revisão. Ela falou: ‘olha vocês estão com a tabela aí (na*

apostila), se vocês quiserem estudar pela tabela, estudem, mas eu vou explicar pra vocês cada um particular” (S<sub>1</sub> – A<sub>2.1</sub>).

Além disso, a professora, durante a explicação, relaciona a espécie animal em questão com outras, fazendo com que aquele conteúdo não ficasse solto, descontextualizado:

“... era mais que aracnídeos, era um monte junto, era tipo uma revisão aquela aula, aí ela foi explicando: ‘ó porque os aracnídeos e não sei quem têm o mesmo tipo de reprodução’, ela foi juntando todo mundo e foi explicando” (S<sub>1</sub> – A<sub>2.1</sub>).

S<sub>3</sub> relembra, quanto à organização dos conteúdos, que o professor partia do geral e ia caminhando para o específico, isto é, apresentava aos alunos a fórmula de maneira genérica até chegar aos exemplos numéricos. De acordo com o sujeito, ele pretendia que os alunos fossem assimilando os conteúdos e comparando os exemplos e exercícios com a fórmula apresentada:

*“... ele preferia dar o ‘top’, depois ia descendo, pro aluno ir assimilando, aí o aluno viu a fórmula, não entendeu nada, aí ele vê o exemplo, aí ele já começa a ligar, aí ele vê outro, começa a ligar de novo, ele pega os exercícios compara com o que ele entendeu, liga a fórmula no exercício. Aí dá certo”* (S<sub>3</sub> – A<sub>2.2</sub>).

Ainda com relação à organização dos conteúdos, S<sub>4</sub> relata o bom uso da lousa pela professora, além de sua habilidade para explicar os conteúdos teóricos. Ele narra que a docente organizava na lousa os tópicos a serem explicados de forma a auxiliar os alunos na compreensão dos conteúdos, tornando a aula *“mais compacta, mais simples, menos cansativa e mais fácil de entender”* (S<sub>4</sub> – A<sub>2.4</sub>). Diz ainda que tanto a disposição dos tópicos na lousa quanto as explicações da professora não seguiam a mesma seqüência do



livro adotado, mas ocorriam do “jeito que [a professora] achava melhor, do jeito que [ela] tinha planejado” (S<sub>4</sub> – A<sub>3,1</sub>).

Os sujeitos, ao verbalizarem sobre o tipo de material adotado pelo professor, enfatizam que, mais importante que esta questão é a forma como os professores organizam os conteúdos e exemplos a serem explicados, considerando que isto facilita sobremaneira o seu entendimento, contribuindo para sua aprendizagem.

A intencionalidade dos docentes ao organizar os conteúdos a serem apresentados nas aulas fica evidente nos relatos dos participantes. Eles deixam claro que o professor não se detinha, durante as aulas, à ordem dos conteúdos estabelecida na apostila ou no livro, mas, ao contrário, explicava de forma a facilitar a apreensão daquele objeto de conhecimento pelos alunos.

#### **5.4. A escolha dos procedimentos e atividades de ensino.**

Leite e Tassoni (2002) observam que os aspectos afetivos estão explícitos no que se refere à escolha das atividades de ensino, já que esta envolve a relação *tête-à-tête* entre professor e aluno. No entanto, alertam para a questão da escolha dos procedimentos, argumentando que esta apresenta uma outra dimensão com implicações afetivas nem sempre prontamente identificáveis: trata-se da questão da adequação/inadequação da atividade escolhida, em função do objetivo que se tem. Segundo eles, é possível identificar situações de ensino que apresentam objetivos relevantes, porém com atividades inadequadas ou desmotivadoras para os alunos.

Quanto a isso, os dados mostram a preocupação e o cuidado dos professores ao escolherem atividades de ensino, como os exercícios, por exemplo. Dois sujeitos, S<sub>3</sub> e S<sub>4</sub>, relatam que o docente não se detinha apenas aos exercícios propostos pela apostila ou pelo

livro, mas trazia complementações que julgava necessárias para a aprendizagem dos alunos:

“Ele dava bastante exercícios fora da apostila porque ele achava os exercícios da apostila muito chatinhos, então ele não gostava do sistema, ele achava que o dele era melhor...” (S<sub>3</sub> – A<sub>4.1</sub>).

“Ela indicava uns exercícios e dava até exercícios que não eram do livro em apostilas ou listas de exercícios” (S<sub>4</sub> – A<sub>3.1</sub>).

Além dos exercícios, pode-se citar outras atividades propostas pelo professor, como as já referidas aulas no laboratório, os vídeos, os passeios, etc.

S<sub>3</sub> relata também as aulas e exercícios de xadrez, organizados pelo professor de Matemática, com a finalidade de estimular o raciocínio dos alunos.

“Ele dava vários exercícios de xadrez, ele pegava livrinhos, xerocava e dava pra gente... ele dava a seqüência de um jogo contra outro jogo, aí você tinha que descobrir em três jogadas um xeque-mate... [isso para todo mundo no horário da aula mesmo]. Ele tinha certeza que isso estimulava você a parar, pensar e se concentrar. Parar, pensar e se concentrar. Era uma coisa diferente que ele fazia relacionando com a matéria” (S<sub>3</sub> – A<sub>4.2</sub>).

Pode-se observar, nos relatos, a preocupação dos docentes em desenvolverem com seus alunos atividades diversificadas, considerando, em sua atuação, a importância da motivação e do prazer dos alunos em envolverem-se com aqueles objetos de conhecimento. Posturas como estas parecem reconhecer que, no indivíduo, os aspectos afetivo e cognitivo estão entrelaçados, influenciando-se mutuamente. Assim como aponta Vygotsky (*apud* Oliveira, 1992):

*“... o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende a sua base afetivo-volitiva”* (p. 76).

Leite e Tassoni (2002) lembram também das atividades de ensino que não possibilitam um bom desempenho do aluno, por algum problema no seu desenvolvimento, tais como: falta de instruções claras, ausência de intervenções adequadas do professor, falta de *feed-back* por parte do professor, etc. Dizem eles:

*“Nestas condições, a natureza da relação que se estabelece entre o aluno e o objeto pode apresentar um tal nível de aversividade que, no final do processo, leva o aluno a expressar a intenção de nunca mais relacionar-se com aquele objeto”* (p. 134).

Diferentemente disso, os dados demonstram que as interferências dos professores eram constantes na realização ou correção dos exercícios, tirando dúvidas sempre que solicitados e dando dicas, ajudando, assim, os alunos a reconhecerem os erros ou repensarem caminhos para resolução dos problemas propostos.

*“Ela dava um tempinho pra fazer (os exercícios) na sala e ela perguntava ‘o que você colocou?’, aí a gente falava ‘professora coloquei isso, isso e isso’. E ela falava: ‘tá certo, mas completa, coloca isso também, completa’. Ai a gente completava os exercícios. Ela tentava fazer a gente entender, quando a gente não conseguia fazer sozinho”* (S<sub>1</sub> – A<sub>5.3</sub>).

*“A gente fazia exercícios junto com ela, ela tirava dúvidas, ela explicava tudo bonitinho, tinha exercício que ninguém conseguia fazer e ao invés de ela dizer ‘é isso’, ela falava ‘gente pensa assim, se isso e isso acontece então qual a conclusão?’, fazia a gente chegar numa conclusão e na resposta do exercício, nunca passava a resposta: muitos professores de lá passavam o gabarito, ela não, ela pedia pra fazer e corrigia no final da aula. Ela explicava”* (S<sub>1</sub> – A<sub>5.2</sub>).

Estes exemplos explicitam a importância da mediação docente, concretizada, de acordo com Oliveira (2001), nos procedimentos de demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções. Para a autora, esses procedimentos regulares que ocorrem na escola *“são fundamentais para a promoção de um ensino capaz de promover o*

*desenvolvimento. A intervenção do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola” (p. 62).*

Rego (2002) também dá destaque ao papel do professor no contexto escolar. De acordo com ela:

*“No cotidiano escolar, a intervenção ‘nas zonas de desenvolvimento proximal’ dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor visto como o parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e, portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil” (p. 115).*

Assume, igualmente, que as demonstrações, explicações, justificativas, abstrações e questionamentos do professor são fundamentais no processo educativo.

Os dados sugerem ainda a importância do incentivo docente à participação dos alunos na aula. Indicam, portanto, que os professores citados não se restringiam à mera exposição dos conteúdos, mas convidavam os alunos a participarem das aulas e a se envolverem em todas as situações. Em seus relatos, os sujeitos indicam que isso os deixava mais à vontade para fazerem perguntas e esclarecerem dúvidas, além de estimular sua interação com o objeto em questão.

Para S<sub>1</sub>, quando há perguntas e intercâmbio, o aluno tem a possibilidade de aprofundar mais seu conhecimento sobre a matéria e a aula acaba fluindo melhor (S<sub>1</sub> – A 2.3).

Nesse sentido, os dados também indicam que as atividades discentes não se limitavam a exercícios silenciosos e individualizados. Pelo contrário, pode-se inferir que a prática docente narrada pelos sujeitos valorizava a vivência coletiva, nas seguintes situações:

- disposição das carteiras na sala:

“Ela ficava com a carteira perto da gente (em círculo) e ia só conversando sobre aula...” (S<sub>1</sub> – A<sub>11</sub>).

“Primeiro eu gostava do jeito que ele arrumava a classe. Tinha a mesa dele, a lousa e as carteiras com seis filas, aí ele mandava juntar e ficavam três filas de duplas” (S<sub>3</sub> – A<sub>11</sub>).

- estímulo a ajuda entre colegas:

“Ele achava que o aluno do lado ali era mais fácil tirar uma dúvida” (S<sub>3</sub> – A<sub>11</sub>).

- planejamento e organização de aulas-passeio:

*“[Isso era] fantástico, fantástico, porque você tava conhecendo um lugar que até hoje existe, por exemplo, a Escola de Cadetes, o que acontece ali dentro na formação dos cadetes, e ao mesmo tempo você está aprendendo com o passado, o que ocorreu na Escola de Cadetes, como ela foi criada, quantas pessoas já passaram por lá e hoje são cadetes, são militares e contam um pouco da sua passagem. Então isso, tudo que envolve... tanto a Maria-Fumaça, você aprende realmente tudo a respeito dela, ele vai explicando junto com os instrutores que estão ali junto; então eu acho que isso é importante pro conhecimento do aluno”* (S<sub>2</sub> – A<sub>31</sub>).

A interação também parece se dar durante as correções de provas ou exercícios:

“A gente fazia exercícios junto com ela, ela tirava dúvidas, ela explicava tudo bonitinho” (S<sub>1</sub> – A<sub>52</sub>).

Este intercâmbio permite ao professor acompanhar o caminho de raciocínio do aluno, visualizando e compreendendo melhor seus erros e propiciando uma nova oportunidade de aprendizado.

Nota-se, com esses exemplos, a consideração dos professores sobre o caráter social da aprendizagem. Com essas práticas, os docentes assumem a importância das

interações entre eles e os alunos e entre os alunos e seus colegas para o processo de apropriação dos conteúdos pelos sujeitos.

Como já explicitado aqui, *“o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vivem”* (Rego, 2002, p. 61).

### **5.5. A escolha dos procedimentos de avaliação.**

Leite e Tassoni (2002) colocam que, no modelo tradicional de avaliação – cuja lógica é *“o professor ensina e avalia; se o aluno for bem, é sinal que o professor ensinou de forma adequada; se o aluno for mal, é o único responsabilizado, podendo ser reprovado ou excluído”* (p. 135) – são notáveis os efeitos aversivos que dificultam sobremaneira o processo de vinculação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento. Os autores propõem, em concordância com Luckesi (1984), que se resgate a função diagnóstica da avaliação, ou seja, reconhecem que a avaliação só tem sentido, numa sociedade democrática, se os resultados forem utilizados sempre a favor do aluno, possibilitando rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do seu processo de apropriação do conhecimento. Somente assim o professor poderá desenvolver as atividades de mediação de forma adequada, no sentido de possibilitar um crescente envolvimento afetivo do sujeito com o objeto em questão.

Os dados apontam uma prática de avaliação em consonância com as práticas desenvolvidas nas salas de aula, permitindo aos alunos reconhecerem sua aprendizagem e ao professor, avaliar suas práticas. De acordo com os relatos, na prova *“tudo estava relacionado com o que ela [a professora] dava”* (S<sub>4</sub> – A<sub>5.1</sub>), ou *“ele [o professor] gostava de [prova] detalhada como detalhava a aula”* (S<sub>2</sub> – A<sub>5.1</sub>).

Os sujeitos demonstram, assim, lidar de forma de forma tranqüila com as provas, já que, durante as aulas, apropriaram-se efetivamente dos conteúdos a eles apresentados.

Encaravam-na, portanto, não como um instrumento punitivo, mas como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Isto também pode ser observado no caso de S<sub>1</sub> que, embora não gostasse da forma de avaliação adotada pelo colégio – a prova era elaborada pela matriz em São Paulo e aplicada pela secretaria do colégio em que estudava – admite que aqueles que prestavam atenção nas aulas saíam-se bem nas provas.

Da mesma forma, os professores não parecem usar desse instrumento como uma forma de poder, cobrando dos alunos exatamente aqueles conteúdos que haviam ensinado, discutido e trabalhado durante as aulas com eles.

S<sub>2</sub>, por exemplo, ao comentar o fato de o professor gostar de discussões detalhadas na prova de História, ressalta que considera isto importante, pois, assim, o aluno vai aprendendo a aprimorar sua redação e a organizar de forma coerente suas idéias no papel. Além disso, deixa claro que, nas aulas, os temas eram discutidos em profundidade, até que se esgotassem as dúvidas dos alunos sobre cada um deles.

No que se refere à correção das provas, é possível notar, com base nos dados, que este era mais um momento propício para a aprendizagem. Os professores, ao discutirem e resolverem as questões em conjunto com os alunos, davam a eles a possibilidade de esclarecerem suas dúvidas e aprenderem com seus erros:

*“Ah, ela fazia correção da prova na lousa [com todo mundo]. Conforme esse pessoal ‘Ah professora, aquele exercício, se eu tivesse feito daquele jeito...’. Ela explicava ou comentava, né, fazia comentários...” (S<sub>4</sub> – A<sub>5</sub> 1).*

Uma outra estratégia de correção que também promovia esta oportunidade de aprendizagem é lembrada por S<sub>3</sub>. De acordo com ele, o professor de Matemática distribuía as provas para serem corrigidas pelos colegas; enquanto ele ia efetuando as resoluções na lousa, os alunos iam acompanhando os caminhos percorridos pelo colega para solucionar



os problemas propostos na prova. Em seguida, o professor revisava as correções. O sujeito relata porque considera esta estratégia interessante:

*“Eu achei bacana porque foi um modo de fazer o pessoalzinho se interessar mais na matéria, porque pensa bem, o cara pega uma prova... ele não tem nem a capacidade de corrigir aquilo que o amigo dele fez? Ou seja, era pra ele estar no mesmo nível do amigo dele, só que ele não entende o que o amigo fez? Aí ele vai prestar mais atenção na correção, pra ver onde está o erro do cara! Aí prestando atenção ele vai estar aprendendo” (S<sub>3</sub> – A<sub>5</sub> 1).*

Esta forma de desenvolver a avaliação – sem mistérios e sem autoritarismo – e também a correção – não punitiva, em conjunto com os alunos e entendida como mais um momento para se promover a aprendizagem – é um fator decisivo que colabora extraordinariamente para que o aluno crie uma vinculação afetivamente positiva com aquele objeto de conhecimento.

#### **5.6. Outros aspectos presentes nos dados.**

Além das questões tratadas até aqui, os dados trazem também a referência dos sujeitos à questão da relação entre o professor e o objeto de conhecimento com o qual trabalha, evidenciando que, aqueles professores que possuem um grande domínio dos conteúdos a serem ensinados, e sentem por ele uma verdadeira paixão, são considerados modelos a serem seguidos por seus alunos.

Os sujeitos relatam uma forte admiração pelos respectivos professores, explicitando que estes, durante as aulas, demonstravam um grande conhecimento acerca dos conteúdos com os quais trabalhavam e uma grande habilidade e desenvoltura no trato dado a eles. Em outras palavras, o conhecimento de seus professores transparecia nas aulas, por meio de suas explicações, discussões e entusiasmo ao ministrá-las.



Cunha (1992, *apud* Tassoni, 2000), ao estudar as concepções de alunos de 2º e 3º graus acerca do bom professor, aponta que esta imagem está relacionada à relação professor-aluno. Porém, observa que esta relação não se restringe apenas aos aspectos afetivos. De acordo com a pesquisadora, a idéia de bom professor está ligada *“ao grau de conhecimento que tem de sua matéria, às habilidades de organização de suas aulas e às relações positivas que ele mantém em classe”* (*ibidem*, p. 23).

Tassoni (2000), no entanto, alerta para a possibilidade de uma outra interpretação. De acordo com ela,

*“os aspectos afetivos que permeiam a relação professor-aluno não se restringem somente às virtudes e valores do professor com relação aos seus alunos. Eles manifestam-se também na maneira como o professor lida com o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolve”* (p. 23).

A autora observa, baseando-se em Dantas (1992) que, à medida que os indivíduos vão se desenvolvendo cognitivamente, a vinculação afetiva encontra nessas novas vias um caminho para se nutrir:

*“Instala-se o que se poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva. Pensar nessa direção leva a admitir que o ajuste fino da demanda às competências, em educação, pode ser pensado como uma forma muito requintada de comunicação afetiva”* (*ibidem, apud* Tassoni, 2000, p. 23).

Esta forma cognitiva de vinculação afetiva entre professor e aluno abre caminhos para uma vinculação também afetivamente positiva entre sujeito e objeto de conhecimento.

É possível inferir, portanto, que a maneira de o professor expor suas aulas com desenvoltura, demonstrando grande competência e conhecimento, estimulava os sujeitos em seus estudos e favorecia sobremaneira sua relação afetiva positiva com aquele objeto.

Os alunos também relatam a satisfação dos professores em ensinar, mencionando que isso colaborava para o envolvimento, cada vez maior, deles com o objeto em questão.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Além disso, o fato de os professores demonstrarem verdadeira paixão por aquele objeto de conhecimento com o qual trabalhavam, os contagiava e empolgava os alunos a estudarem e se dedicarem ao conhecimento daquele objeto.

Os dados sugerem, portanto que a explicitação desses dois aspectos pelos professores nas aulas – grande conhecimento e grande prazer em lidar com aqueles conteúdos – fazia com que os alunos reconhecessem nele um modelo a ser seguido.

Grotta (2000), pesquisando junto a sujeitos socialmente reconhecidos como bons leitores, na busca de indicar que experiências foram significativas para a formação destes, aponta vivências dos sujeitos relacionadas a lembranças e imagens de seus professores leitores.

Da mesma forma que aqui, seus dados sugerem que os professores referidos pelos sujeitos configuravam-se como modelos de leitores, devido ao entusiasmo que tinham em ensinar, ao grande conhecimento acerca dos temas, à grande desenvoltura com que apresentavam as obras e autores, bem como à paixão que tinham pelo objeto de conhecimento em questão.

De acordo com Grotta (2000), as atitudes dos professores durante as suas leituras e comentários – voz, expressão facial, movimentos corporais – bem como os conteúdos de suas exposições contagiavam os alunos, despertando nos mesmos a vontade de experimentar aquele prazer, aquele conhecimento.

Ela conclui observando, portanto, que *“é a qualidade da mediação do 'outro' que vai conferindo aos objetos de conhecimento, no caso a leitura, um sentido afetivo e vai transformando as experiências de leitura em algo significativo para o sujeito”* (ibidem, p. 177).

Os dados presentes aqui sugerem, semelhantemente, que é a qualidade da mediação experienciada pelos sujeitos que garante uma vinculação afetiva positiva com determinado objeto de conhecimento.

Apontam, ainda, que esta relação positiva que se estabeleceu entre eles pode ser reconhecida quando os participantes relatam que a partir dessas aulas é que passaram a gostar do objeto em questão e a se dedicarem mais ao seu estudo.

Três dos sujeitos – S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub> – relatam que a experiência vivenciada nessas aulas com os respectivos professores foram determinantes para que passassem de um estado de total desinteresse por aquela área para um enorme envolvimento com a mesma. Nas palavras de S<sub>2</sub>:

*“(...) Mas ele faz com que você enxergue que a História é vida, a História envolve todas as matérias, tem História da Matemática, História do Português, História da Geografia, mas você não tem Matemática da História. Então é a única matéria que engloba todos os outros assuntos. E você entendendo a História, lá de trás, caminhando, buscando, conhecendo, você vai entender aqui na frente, o porque que muitas coisas acontecem. Então esse estímulo que ele vai criando no aluno, ele fez com que eu aprendesse a ligar os assuntos polêmicos que eu já gostava, assuntos religiosos e a História antiga” (S<sub>2</sub> – D<sub>1.1</sub>).*

Além disso, os dados mostram que este envolvimento com o objeto a partir das aulas foi tal que influenciaram inclusive na escolha da carreira profissional desses alunos:

*“Ele me influenciou acho que em 90% da minha vida. Desde a área que eu quero até hoje até meu gosto de leitura, meu gosto não pra música, mas, não sei, artes em geral. Porque eu prefiro ver as coisas mais... não sei, arte abstrata pra mim... não faz muito sentido. Você pegar uma lata de tinta e jogar numa parede branca pode ter bastante significado, eu estudei bastante filosofia, dá pra dar uma viajada legal, só que eu me atraio por artes perfeitas, sei lá, até hoje: eu desenhei uma lua na contracapa da minha apostila, aí eu peguei uma régua, fiz dois furinhos, vi se eles estavam equidistantes, fiz a lua perfeita... não sei, acho que ele me influenciou bastante” (S<sub>3</sub> – C<sub>2.1</sub>).*

As experiências escolares de jovens aqui analisadas demonstram, claramente, que a qualidade da mediação experienciada por eles influenciou a qualidade dos vínculos que estabeleceram com os diversos objetos de conhecimento.

As práticas pedagógicas narradas por eles – dentre as quais: aspectos da metodologia do professor, organização da sala, aulas expositivas, atividades diversificadas, materiais adotados, exercícios, instrumentos de avaliação, objetivos do professor na disciplina - bem como as habilidades do professor nas suas exposições e a explicitação do prazer em ensinar naquela área, parecem ter sido fatores determinantes para o envolvimento dos sujeitos com os vários objetos de conhecimento aos quais se referiram.

Cabe ressaltar que estas características dos profissionais citados não podem ser interpretadas como pré-determinadas, dado o referencial teórico adotado nesta pesquisa. Ao contrário, supõe-se que elas são fruto de uma história de mediações e aprendizagens ocorridas durante sua formação inicial e também durante sua vida profissional. Conforme aponta Cunha (2000),

*"a constituição do professor implica num processo de internalização, o que corresponde dizer que aquilo que o professor vai se tornando não é resultado apenas de influências externas ou de uma aptidão interna. A relação do professor com o meio que o rodeia tem um caráter histórico-cultural: 'não é a natureza, mas a sociedade, em primeiro lugar, quem deve ser considerada como fator determinante da conduta do homem' (Vygotsky, 1987, p. 97); estas relações não envolvem apenas trocas objetivas, elas também constituem um processo interativo"* (Cunha, 2000, p. 32).

Pelo exposto, é importante salientar que, na escola, os olhares devem voltar-se não apenas para os aspectos cognitivos dos alunos, mas atente também para formas de propiciar condições afetivas que colaborem para o estabelecimento de vínculos positivos entre os alunos e os objetos de conhecimento a eles apresentados.

Em síntese, a presente pesquisa resgata a importância do papel mediador do professor que, além de desenvolver as condições imediatas de ensino, pode influenciar as decisões que afetam diretamente a vida dos alunos, como demonstram os relatos aqui apresentados.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. “A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico”, in BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

COLOMBO, Fabiana Aurora. **Afetividade e produção escrita: a mediação em crianças de pré-escola**. Monografia, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2002.

CUNHA, Myrtes Dias da. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2000.

- DANTAS, Heloysa. “A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon”, in La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. 9ª Edição.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. **Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2000.

LAROCCA, Priscila. **Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 1996.

- LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. “A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor”, in AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NEGRO, Telma Cristina. **Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula**. Monografia, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2001.

OLIVEIRA, Ivone Martins. **O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2001.

- OLIVEIRA, Marta Kohl de. “O problema da afetividade em Vygotsky”, in La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio – histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 14ª Edição.

SILVA, Mirian Lourdes Ferreira dos Santos. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno**. Monografia, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2001.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2000.

- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

UNICAMP - BIBLIOTECA

## 8. ANEXOS



## 8.1. Anexo 1 – Carta Convite apresentada aos sujeitos.

Prezado(a) colega

Sou universitária e curso, atualmente, o 6º semestre de Pedagogia na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Estou realizando uma pesquisa sobre a afetividade e as condições de ensino. Pretendo estudar, mais especificamente, a relação existente entre as decisões pedagógicas que o professor toma no ensino - tais como: escolha dos objetivos de ensino; escolha do ponto de partida no ensino; decisão sobre a organização dos conteúdos; escolha dos procedimentos de avaliação - e os efeitos dessas decisões na vida futura dos alunos.

O presente questionário corresponde à primeira etapa de levantamento de possíveis sujeitos da pesquisa.

Solicito sua ajuda no sentido de responder a questão abaixo:

DENTRE TODAS AS DICIPLINAS QUE VOCÊ CURSOU, DESDE A 1ª SÉRIE (ALFABETIZAÇÃO) ATÉ HOJE, HOUVE ALGUM(A) PROFESSOR(A) QUE MARCOU, POSITIVAMENTE, A SUA VIDA?

SIM

NÃO

SE SIM, QUAL FOI A DISCIPLINA? \_\_\_\_\_

Em caso afirmativo: você gostaria de participar, como sujeito, desta pesquisa? Concretamente, isto implicaria em algumas entrevistas, comigo, sobre sua vida escolar.

Neste caso, deixe seu nome, e-mail ou telefone para contato.

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Tel.: \_\_\_\_\_

Caso você queira maiores esclarecimentos, entre em contato comigo através do e-mail: [danielacavani@hotmail.com](mailto:danielacavani@hotmail.com)

Obrigada, Daniela.

## 8.2. Anexo 2 – Entrevista com S<sub>1</sub> preliminarmente analisada.

### 1) Decisões/práticas pedagógicas assumidas pelo professor

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| <p>a) Aulas Expositivas</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● “Ela passava o resumo na lousa e aí vinha conversar com a gente sobre a aula para entrar em detalhes da apostila”</li> <li>● “Ela evitava seguir a apostila porque a apostila é muito certinha, muito resumida. Então ela passava uns resumos maiores, explicando melhor a matéria...”</li> <li>● “Ela dava a aula da apostila, aprofundando mais”.</li> <li>● “Quando ela dava aula de botânica ela trazia folhas diferentes pra gente ver; ela tentava fazer a classe participar o máximo”.</li> <li>● “A parte teórica era assim... geralmente tinha coisas no livro e ela usava o livro pra mostrar ou trazia algumas fotos... ou na botânica ela trazia as folhas mesmo”</li> <li>● “Nas aulas de botânica, ela trazia plantas. Quando a gente estava estudando as pteridófitas, ela trazia samambaias que tivessem com os esporos na folha pra gente ver, ‘olha, essas são as sementes...’”.</li> <li>● “Ela fazia a gente pensar, tipo, ‘se isso acontece, o que pode desencadear aquela coisa?’ ela falava, ‘você lembram que acontece isso, depois disso, depois disso...então...’ por exemplo, biologia vegetal é mó difícil, tem os ciclos...ela dizia: ‘é a ordem natural das coisas, você não precisa decorar...’</li> <li>● “Então, ela trazia coisas do dia-a-dia pra gente lembrar da matéria no dia da prova”.</li> <li>● “A gente participava, interrompia a qualquer momento: ‘mas professora, porque isso acontece?’ ela explicava, voltava em matéria do primeiro ano se precisasse, até a gente entender”.</li> </ul> |
| <p>b) Organização da sala</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● “Geralmente ela sentava na roda”.</li> <li>● “Ela ficava com a carteira perto da gente”.</li> </ul>   |
| <p>c) Exercícios</p>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>● “A gente fazia exercícios junto com ela, ela tirava dúvidas, ela explicava tudo bonitinho, tinha exercício que ninguém conseguia fazer e ao invés de ela dizer ‘é isso’, ela falava ‘gente pensa assim, se isso e isso acontece então qual a conclusão?’ fazia a gente chegar numa conclusão e na resposta do exercício, nunca passava a resposta; muitos professores de lá passavam o gabarito, ela não, ela pedia pra fazer e corrigia no final da aula. Ela explicava”.</li> <li>● “Ela dava um tempinho para fazer na sala e ela perguntava ‘o que você colocou?’, aí a gente falava ‘professora coloquei isso, isso e isso. E ela falava: tá certo, mas completa, coloca isso também, completa. Aí a gente completava os exercícios. Ela tentava fazer a gente entender, quando a gente não conseguia fazer sozinho”.</li> </ul>   |

|                      |  |
|----------------------|--|
| d) Outras atividades | <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Se ela pudesse, de vez em quando, ela passava um filme, quando a classe colaborava, ou então ela abria o laboratório”.</li> </ul>                                |
| e) Avaliação         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• “A prova vinha de São Paulo”</li> <li>• “A gente só tinha prova e o teste” (como instrumentos de avaliação).</li> <li>• Não eram realizados trabalhos.</li> </ul> |

## 2) Relação do professor com o objeto de conhecimento

|   |  |
|---|--|
| a) Domínio do conteúdo                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ela sabia muito Biologia; ela sabia de qualquer área, ela manjava de genética, vegetal, citologia... ela manjava toda a Biologia”.</li> <li>• “Ela marcou bastante como professora pelo conhecimento dela sobre a matéria, pelo conhecimento que ela conseguia passar”.</li> </ul> |
| b) Relação afetiva professor-objeto de conhecimento | <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ela adora Biologia, ela simplesmente é apaixonada por Biologia”.</li> <li>• “Ela adora o que faz”.</li> </ul>  |

## 3) Outros aspectos do comportamento do professor

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ela marcou mais por ser nossa amiga, professora era muito amiga nossa”.</li> <li>• “Essa professora de Biologia era nossa amiga, acima de tudo a gente gostava muito dela”.</li> <li>• “Ela conversava muito com a gente”.</li> </ul> |
|--|---|

## 4) Relação atual do sujeito com o objeto de conhecimento

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ela fez a gente pegar uma afinidade tremenda com Biologia”.</li> <li>• “Biologia é bacana, eu adoro e por causa dela, principalmente, eu comecei a gostar”.</li> </ul> |
|--|--|

### 8.3. Anexo 3 – Protocolos dos participantes.

#### Sujeito 1

18 anos; atualmente faz curso pré-vestibular. cursou Ensino Fundamental em escola pública, passando, então, para colégio particular. Embora conviva com o pai que lê diariamente, não tem o hábito de leitura; apenas passou a ler para o vestibular.

1ª Entrevista: 09/01/03 - local: casa do sujeito.

2ª Entrevista (em Itálico): 19/02/03 - local: casa do sujeito.

[ ] - Falas não literais do sujeito

( ) - Esclarecimentos da pesquisadora

#### A) Decisões/práticas pedagógicas assumidas pelo professor (inclui os efeitos afetivos na relação aluno-objeto de conhecimento)

|   |  |
|---|--|
| <p>A<sub>1</sub>) Organização da sala</p> | <p>A<sub>1.1</sub>) Sobre o arranjo do espaço físico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Ela ficava com a carteira perto da gente e ia só conversando sobre aula. assim: o animal isso e aquilo..."</li> <li>• "(...) a classe era bem funda, então eles (aqueles que não se interessavam pela aula) ficavam bem lá no fundo e a gente sentava bem no começo, ela usava microfone. Geralmente ela sentava na roda".</li> <li>• "<i>Acho que [isso] fazia a gente parecer mais importante, você não é só mais um aluno ali, ela realmente tá mostrando que se importava com você, que quer que você entenda, que realmente é alguém ali dentro, não é só mais um aluno...</i>"</li> </ul>  |
| <p>A<sub>2</sub>) Aulas Expositivas</p>   | <p>A<sub>2.1</sub>) Sobre os artifícios do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "A parte teórica era assim... geralmente tinha coisas no livro e ela usava o livro pra mostrar ou trazia algumas fotos..."</li> <li>• "Quando ela dava aula de Botânica ela trazia folhas diferentes pra gente ver: ela tentava fazer a classe participar o máximo".</li> <li>• "... na Botânica ela trazia as folhas mesmo".</li> <li>• "Nas aulas de Botânica, ela trazia plantas. Quando a gente estava estudando as Pteridófitas, ela trazia samambaias que tivessem com os esporos na folha pra gente ver. 'olha, essas são as sementes...'. Então ela explicava trazendo a planta..."</li> <li>• "... Botânica é uma parte meio chatinha, tem muita coisa pra decorar, pra lembrar e cada tipo de planta tem o seu ciclo, seu tipo de reprodução, cada uma é de um jeito diferente na fase adulta, então ela levava planta, folha, vaso, pra gente ver; é importante pra gente entender mesmo, pra gente estar em contato com o que a gente está estudando, sair do teórico e partir um pouquinho pro prático. [isso] ajuda a você entender melhor".</li> <li>• "[Uma aula marcante para mim foi a] aula dos aracnídeos. Nossa, na apostila tinha uma tabela enorme de reprodução, disso e daquilo... super detalhada. Foi a época do final de ano que ela começou a sentar na nossa rodinha e a gente conversou sobre todos os aracnídeos: 'não por que a aranha é assim, tem isso e aquilo'; ela deu uma aula muito bacana, deu uma aula mesmo, parecia aula particular, pegou a apostila inteira, lembrou um pouquinho do passado, foi muito boa. foi tipo uma revisão. Ela falou: 'olha vocês estão com a tabela aí, se vocês quiserem estudar pela tabela, estudem, mas eu vou explicar pra vocês cada um particular', que era assim, era mais que aracnídeos, era um monic junto, era tipo uma revisão aquela aula, aí ela foi explicando: 'ó porque os aracnídeos e não sei quem têm o mesmo tipo de reprodução', ela foi juntando todo mundo e foi explicando: 'a reprodução desse, desse e desse é igual porque acontece isso, isso e isso'. Ela fez isso. Ela evitou pegar e ler a tabela. (...) porque se você pegar, porque ela falava</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>assim 'esse, esse, esse, a reprodução é a mesma e é assim', você decora mais do que falar 'a reprodução desse é assim, assim, assim, assim... Reprodução de não sei quem, não é assim'. Se você pegar a tabela você vai ter que decorar a tabela inteira, e ela juntando ficou bem mais fácil".</p> <p><u>A<sub>2.2</sub></u>) Sobre a relação entre os conteúdos escolares e o cotidiano do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Ela tentava o máximo (relacionar a Biologia com o dia-a-dia), sempre. Como ela também era professora de Química, ela tentava sempre trazer uma coisa do dia-a-dia pra gente poder ir bem na prova".</li> </ul> <p><u>A<sub>2.3</sub></u>) Sobre a participação dos alunos na aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "A gente participava, interrompia a qualquer momento: 'mas professora, por que isso acontece?'; ela explicava, voltava em matéria do primeiro ano se precisasse, até a gente entender".</li> <li>• "[Isso] ajuda a você manter seu raciocínio, né, se você não entendeu alguma coisa, você pergunta na hora, não tem aquela coisa de deixar pra depois, que de repente você pode acabar esquecendo, não precisa esperar o professor sair da sala pra falar com ele, de repente tem algum detalhe que você queria perguntar, e, de repente, perguntando você vai aprofundar mais a matéria, a aula foi melhor".</li> </ul> <p><u>A<sub>2.4</sub></u>) Sobre o incentivo dado ao trabalho reflexivo do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Ela fazia a gente pensar, tipo, 'se isso acontece, o que pode desencadear aquela coisa?'; ela falava, 'vocês lembram que acontece isso, depois isso, depois isso... então...'; por exemplo, Biologia Vegetal é mó difícil, tem os ciclos... ela dizia: 'pô é a ordem natural das coisas, você não precisa decorar...'. Na Bio Vegetal tem o problema que as Briófitas e Pteridófitas e ciclo delas é idêntico, só muda uma coisa, a geração delas: uma é gametófito e a outra é esporófito. Pra gente lembrar ela falava: 'pô lembra, samambaia é Pteridófito tem os esporos, que ficam atrás da folha, então ela é esporófito. É fácil de lembrar'. Então ela trazia coisas do dia-a-dia pra gente lembrar da matéria no dia da prova".</li> </ul> |
| <p>A<sub>3</sub>) Outras atividades</p> | <p><u>A<sub>3.1</sub></u>) Sobre os vídeos assistidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Se ela pudesse, de vez em quando, ela passava um filme, quando a classe colaborava, ou então ela abria o laboratório".</li> <li>• "É a mesma coisa que uma aula prática, você vai ver o que você estava estudando na teoria, escrito, você vê acontecendo, mesmo que seja por meio do computador, mesmo assim você vê como acontece... acho que é bem legal".</li> </ul> <p><u>A<sub>3.2</sub></u>) Sobre as idas ao laboratório:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "As aulas de laboratório eram bacanas também porque ela deixava a gente mexer, tinha professores que demonstravam, não deixavam a gente fazer, ela deixava... Ela em muito boa professora. A gente tinha aula sobre xampu e a gente fazia o xampu, ela dizia: 'não... vocês é que vão fazer...'"</li> </ul>  |
| <p>A<sub>4</sub>) Material adotado</p>  | <p><u>A<sub>4.1</sub></u>) Sobre o uso da apostila:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Ela passava o resumo na lousa e aí vinha conversar com a gente sobre a aula para entrar em detalhes da apostila".</li> <li>• "Ela evitava seguir a apostila porque a apostila é muito certinha, muito resumida. Então ela passava uns resumos maiores, explicando melhor a matéria...".</li> <li>• "Ela dava a aula da apostila, aprofundando mais. Até não dava tempo pra fazer os exercícios, porque [esta escola] tem aquela de dar a aula e fazer os exercícios e às vezes não dava tempo. Aí ela pedia pra fazer em casa [e corrigia na sala]".</li> <li>• "... a professora vir contar alguma coisa que não está ali na apostila, eu ficar sabendo de alguma coisa é super legal, sabe, você saber detalhes do que acontece na Biologia é muito legal, eu curti pra caramba isso de ela vir, conversar, explicar alguma coisa que não está na apostila é super</li> </ul>  |



|   |   |
|---|---|
|   | divertido...  |
| <p>A<sub>5</sub>) Exercícios</p>                | <p>A<sub>5.1</sub>) Sobre a origem dos exercícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “[Os exercícios] eram os da apostila, ela só usava os da apostila”.</li> </ul> <p>A<sub>5.2</sub>) Sobre a realização dos exercícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “A gente fazia exercícios junto com ela, ela tirava dúvidas, ela explicava tudo bonitinho, tinha exercício que ninguém conseguia fazer e ao invés de ela dizer ‘é isso’, ela falava ‘gente pensa assim, se isso e isso acontece então qual a conclusão?’, fazia a gente chegar numa conclusão e na resposta do exercício, nunca passava a resposta; muitos professores de lá passavam o gabarito, ela não, ela pedia pra fazer e corrigia no final da aula. Ela explicava”.</li> </ul> <p>A<sub>5.3</sub>) Sobre a correção dos exercícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ela dava um tempinho para fazer na sala e ela perguntava ‘o que você colocou?’, aí a gente falava ‘professora coloquei isso, isso e isso’. E ela falava: ‘tá certo, mas completa, coloca isso também, completa’. Aí a gente completava os exercícios. Ela tentava fazer a gente entender, quando a gente não conseguia fazer sozinho”.</li> <li>• “[Isso ajuda pela mesma coisa que [falt]e], se tem dúvida, pergunta ali na hora”.</li> <li>• “É, [ela] dava uns toques pra gente] trabalhar melhor a resposta... É porque, assim, você vai responder, só que às vezes você faz de um jeito muito resumido, e esquece alguns detalhes que na Biologia tem muitos detalhes, então você não pode fazer nada resumido, tem que detalhar e a gente às vezes esquecia e ela falava ‘Pô, não é só isso, tem que colocar tudo mesmo, não é porque é um detalhe, é um detalhe mesmo, mas tem que ser colocado...’”.</li> </ul>  |
| <p>A<sub>6</sub>) Instrumentos de Avaliação</p> | <p>A<sub>6.1</sub>) Sobre as provas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “A prova não é professor que faz, vem de São Paulo”.</li> <li>• “A prova vinha de São Paulo dividida nas quatro frentes de Bio. [Esta escola] dá uma mancada porque o professor não pode fazer (colaborar) a prova”.</li> <li>• “A gente só tinha prova e o teste (como instrumentos de avaliação). No 2º ano a gente ainda tinha os roteiros de laboratório que a gente fazia e valia nota, ela que corrigia, vinha pronto, mas ela que corrigia. Vinha na apostila, mas era melhor do que a prova porque ela levava mais em consideração ou fazia perguntas diferentes e colocava, mas a prova não ela não tinha nem como alterar. Só corrigia e acabou”.</li> <li>• “Era muito, muito ruim fazer uma prova que não é o professor que te explica, não foi ele quem fez, sabe... é horrível você pegar uma prova que vem de outro lugar, que foi um outro professor que fez, ele não sabe que aula foi dada, como foi dada, sabe, é simplesmente horrível”.</li> <li>• “As [provas] escritas o professor dava uma nota melhor, porque sabia como ele tinha explicado, agora os testes, São Paulo mandava o gabarito, não adianta o professor falar ‘eu acho que essa também tá certa, mas SP falou que não, é não’”.</li> <li>• “O professor não aplicava a prova. Quem aplicava era a secretária. Aí o que acontece, a gente ficava com o caderno de questões, aí a gente levava pra professora e ela comentava com a gente o que tinha que ser feito, mas a nossa prova ela não podia comentar”.</li> <li>• “Isso era horrível, a parte de avaliação [dessa escola] era horrível, se você ia ver sua prova ‘ah, eu acho que eu acertei isso e coloquei errado’, aí você pedia pra fazer revisão de prova, você ia lá via o que o pessoal escreveu, mas o professor nem via... [Neste colégio], a parte da avaliação é muito ruim... preparava para o vestibular, mas perai... é horrível”.</li> </ul> <p>A<sub>6.2</sub>) Sobre o descompulso dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “[Mas mesmo a avaliação vindo de São Paulo, aqueles que prestavam atenção conseguiam fazer a prova] numa boa. Se você prestasse um pouco de atenção você fazia a prova. Mesmo quando acontecia aquelas coisas de aí... marcaram a aula 15, calu a aula 12, mesmo assim você fazia, porque você presta atenção na aula dela você entende. Eu não estudava pra Biologia, eu ia só com o que eu prestava atenção na aula, só, e fazia a prova numa boa.</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>Não era tão complicado, era só prestar atenção nas aulas”.</p>  |
| <p>A<sub>7</sub>) Objetivos do professor na disciplina</p> | <p>A<sub>7.1</sub>) Sobre o gosto pela disciplina como objetivo de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Acho que ela queria mesmo que todo mundo curtisse a matéria dela, porque Biologia não é uma matéria que todo mundo gosta, é muito raro o pessoal que gosta, é igual Matemática: então acho que ela queria mesmo é mostrar que a matéria é legal, e que se você prestar atenção, vai ver que Biologia é bacana, eu adoro e por causa dela, principalmente, que eu comecei a gostar, e acho que era isso que ela queria, passar que a matéria não é difícil, igual o pessoal pensava, decoreba, um monte de nome; não era só um monte de nome que tem que decorar é muito mais, é muito bom você aprender Biologia é muito gostoso, você entende um pouquinho da natureza, que é muito legal”.</li> </ul> |

## B) Relação do professor com o objeto de conhecimento

|  |   |
|--|---|
| <p>B<sub>1</sub>) Domínio do conteúdo</p>  | <p>B<sub>1.1</sub>) Sobre o domínio dos conteúdos por parte do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ela explicava bem, ela sabia muito Bio, ela não sabia só... Porque eu tinha um professor de Bio também ele não sabia nada de nada, ele era formado em Imunologia então ele não sabia a parte Animal e Vegetal e puseram ele pra dar aula de Vegetal. Eu e meus amigos dávamos aula pra ele: ‘mas professor não é assim?’: ‘nossa vocês têm razão eu tô falando besteira’. Ele era incompetente na área de Bio Vegetal, e ela não, ela sabia de qualquer área, ela manjava de Genética, Vegetal, Citologia, ela sabia qualquer área, ela teve que trocar (de área) e dava aulas sensacionais. Ela manja de toda a Bio. Ela sabe qualquer questão de Bio que você ponha pra ela, ela sabe resolver”.</li> <li>• “[Ela marcou muito] como professora, porque, tudo bem, ela era nossa amiga, mas as aulas ela dominava; acho que ela marcou bastante como professora pelo conhecimento dela sobre a matéria, pelo conhecimento que ela conseguia passar, ela marcou bastante”.</li> <li>• “Os professores que foram mais bacanas mesmo eles dominavam o que estavam falando, dominavam mesmo”.</li> </ul>  |
| <p>B<sub>2</sub>) Relação afetiva entre o</p>                                    | <p>B<sub>1.2</sub>) Sobre a importância dada pelo aluno ao domínio do conhecimento por parte do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “[Eu acho isso importante porque] pra você tentar passar alguma coisa você tem que saber do que é que está falando. Tinha um professor de Matemática que não sabia, ele era engenheiro, mas... era um cara que manjava, você passava um exercício pra ele, ele sabia responder, mas ele não conseguia transmitir. (...) não sei [por que isso aconteceu], eu não faço idéia, sabe, ele tentava, ele passava os exercícios ele fazia, ele gostava da turma e da matéria, mas sei lá, às vezes ele se enrolava nos exercícios, e o pessoal começou a fazer muita pressão em cima dele, ele tinha medo, ficava nervoso de pensar que não tinha ninguém entendendo. Coitado... Ele tinha dificuldade pra passar, acho que era por nervosismo. Já [esta professora de Biologia] não, ela sabia que tava explicando bem”.</li> <li>• “... eu acho que mais importante num professor é ele saber o que tá falando, saber explicar, assim, ele tá explicando alguma coisa ele saber responder uma pergunta que, de repente, não é exatamente aquilo que ele tá explicando, é outro assunto, sabe. Eu tinha professores que, tá [nesta escola] era dividida por frentes, essa professora de Biologia ficava com qualquer frente porque ela não ligava, mas tinha professor que só explicava um tipo de coisa, se ele soubesse daquilo, ele não ia saber te falar; a professora de Genética só sabia de Genética, mais nada, se a gente perguntasse de Biologia Vegetal pra ela, ela ficava meio assim, ‘não, fala com a [outra professora]...’. E [esta professora de Biologia] sabia qualquer uma, ele nunca falava pra conversar com outra pessoa”.</li> </ul> |
| <p>B<sub>2.1</sub>) Sobre a paixão do professor pelo objeto de conhecimento:</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ela adora Bio, ela simplesmente é apaixonada por Bio, o que quer que você queira conversar com ela, ela sabe, se ela não souber ela vai atrás, ela vai</li> </ul>   |

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| professor e o objeto de conhecimento | <p>querer saber e vai te explicar depois. Ela adora o que ela faz".</p> <p><b>B<sub>2</sub>.)</b> Sobre o prazer de ser professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Ela falava pra gente que ela nunca ia parar de dar aula, nem que a classe fosse terrível porque ela adorava o que ela fazia, ela adorava ser professora, adorava ensinar Biologia, ela falava isso pra gente direto".</li> <li>• "... ela gostava do que ela estava fazendo (...). Acho que o principal é você gostar do que faz, e ela gostava muito, sempre gostou... adorava ensinar... então ela era realmente bem sucedida. Gostando do que faz, fica legal".</li> </ul> |
|--------------------------------------|--|

### C) Outros aspectos do comportamento do professor

|  |   |
|--|---|
| C <sub>1</sub> ) Relação entre o professor e os alunos | <p><b>C<sub>1.1</sub>)</b> Sobre a amizade entre o professor e os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Ela marcou mais por ser nossa amiga, professora era muito amiga nossa".</li> <li>• "... essa professora de Biologia era nossa amiga, acima de tudo a gente gostava muito dela. Ela conversava muito com a gente. A gente tinha dúvida: 'Ah professora a gente não sabe se quer fazer Biologia', eu e uma amiga minha. Ela explicou todo o curso de Bio pra gente, de Engenharia Ambiental. Ela explicava muito, ela corria atrás de coisas pra gente, que a gente não conseguia".</li> <li>• "É bacana, né, o fato de você ter uma professora que não é só 'aula... prova, acabou' ..., ela perguntava 'e aí, como você está...' é amiga mesmo".</li> </ul> |
|--|---|

### D) Consequências para os alunos

|   |  |
|---|--|
| D <sub>1</sub> ) Mudança na relação do sujeito com o objeto de conhecimento | <p><b>D<sub>1.1</sub>)</b> Sobre a aquisição do gosto pelo objeto de conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Ela fez a gente pegar uma afinidade tremenda com Biologia".</li> <li>• "Biologia é bacana, eu adoro e por causa dela, principalmente, eu comecei a gostar".</li> <li>• "... foi por isso que eu comecei a gostar de Biologia, porque eu comecei a ver um monte de coisa que eu não sabia, e de repente a gente não ia nem saber, mas ela falava cada detalhe, mostrando como a Biologia é realmente legal, aí eu comecei a gostar muito de Biologia".</li> </ul> <p><b>D<sub>1.2</sub>)</b> Sobre o aumento da frequência de estudo acerca do objeto de conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "[Depois que comecei a ter aula de Biologia com essa professora, eu e uma amiga], eu e ela a gente vivia se aprofundando em livro, a gente tirava dúvida uma com a outra, Biologia, nossa, depois que eu comecei a gostar eu comecei a correr muito atrás...".</li> <li>• "... você começa a estudar, começa a ver um monte de coisas, quer saber mais, sempre mais... quando eu comecei a gostar de Biologia, comecei a pegar livros, os livros que [a escola oferece] mesmo, começar a ler, entender o que eles falam, e correr atrás, fazer pesquisa, até mesmo na internet, ler alguma coisa, algum projeto que tem, sei lá, Tamar, SOS Mata Atlântica, é super legal".</li> </ul> |
| D <sub>2</sub> ) Decisões assumidas pelo                                    | <p><b>D<sub>2.1</sub>)</b> Sobre a influência na escolha da carreira profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Está muito difícil, a Unicamp (vestibular), tá muito difícil, a área de biológicas... apesar de eu adorar Biologia, não é só da Biologia que depende</li> </ul>   |



|                     |  |
|---------------------|--|
| aluno após as aulas | o vestibular, esse é que é o problema... então eu acho que Unicamp, Biologia é muito complicado, por mais que eu goste da matéria não tem como... [Mas, antes de ter aula com essa professora eu queria fazer História]. Eu gostava de Biologia já, mas não como uma coisa que eu queria fazer pro resto da vida, mas depois eu comecei a ter aula com ela e ela começou a mostrar que é super legal trabalhar com isso. Ai eu mudei..." |
|---------------------|--|

### Observações da pesquisadora:

Meu contato com S<sub>1</sub> revelou que a marca trazida por ela com relação a sua vivência no 3º colegial com a disciplina e a professora de Biologia deveu-se, principalmente, ao fato de a professora explicitar, a todo tempo, sua paixão pela Biologia e seu prazer em ministrar aulas nessa área. Os relatos de S<sub>1</sub> evidenciam que o gosto da professora pela matéria contagiava os alunos. Além disso, destaco as marcas deixadas em S<sub>1</sub> decorrentes da proximidade da professora com os alunos e de sua preocupação com a aprendizagem dos mesmos.

## Sujeito 2

18 anos; terminou o 3º colegial e atualmente só trabalha. Fez pré-escola e 1ª série do Ensino Fundamental em escola particular, passando, então, para escola pública. Gosta de ler e tem fácil acesso a livros em casa.

1ª Entrevista: 10/02/03 - local: saguão do edifício onde reside o pai do sujeito.

2ª Entrevista (em Itálico): 01/04/03 - local: saguão do edifício onde reside o pai do sujeito.

[ ] - Falas não literais do sujeito

( ) - Esclarecimentos da pesquisadora

### A) Decisões/práticas pedagógicas assumidas pelo professor (inclui os efeitos afetivos na relação aluno-objeto de conhecimento)

|   |   |
|---|---|
| A <sub>1</sub> ) Aspectos da metodologia do professor | <p><u>A<sub>1.1</sub>)</u> Sobre o trabalho com as dúvidas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “(...) ele falava: ‘tem tantas folhas no xerox de tal reportagem’. Tinha que ler e tirava as dúvidas antes da prova”.</li><li>• “[Forum] dois anos assim, ele sempre, sempre [dizia]: ‘tem tantas folhas no xerox, peguem, leiam em casa. A aula vai ser para tirar dúvidas’. Se precisasse eram seis, sete aulas para tirar dúvidas; enquanto houvesse dúvidas, ele tirava; se não era prova na semana seguinte já. Essa era a metodologia dele”.</li></ul> <p><u>A<sub>1.2</sub>)</u> Sobre o trabalho com temas polêmicos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “[Com isso de ter que ler e tirar as dúvidas] eu estudava mais, corria mais atrás das coisas. Mas eu acho que o principal de eu correr mais atrás, de eu estudar com mais vontade sempre foram os assuntos polêmicos: isso se encaixava muito com o que eu sou, do que eu gosto, então esse foi o fato marcante, sempre os assuntos polêmicos. Eles faziam com que realmente eu buscasse me interessar”.</li></ul>  |
| A <sub>2</sub> ) Aulas Expositivas                    | <p><u>A<sub>2.1</sub>)</u> Sobre a relação entre os conteúdos escolares e o cotidiano do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “[Os textos para leitura eram sempre relacionados com] dia-a-dia, História, política”.</li><li>• “[Ele relacionava muito a História com o dia-a-dia]. Sempre procurou relacionar a maneira como os nossos governantes agem, com como os governantes de antigamente agiam...”.</li><li>• <i>“A parte religiosa, das igrejas evangélicas e católicas, esse ponto seria um fato concreto em que ele relaciona as atrocidades que a igreja católica cometeu no passado, o que ela veio a fazer e o que hoje ela prega. Ele sempre falou ‘pode ser que hoje a igreja aprendeu com os erros, mas...’; isso seria um fato concreto, as atrocidades que ela cometeu e hoje o que prega. Muitas vezes absurdos que nós vemos em igrejas católicas e evangélicas, sabendo que essas igrejas cometeram coisas realmente horríveis no passado.</i></li></ul> <p><u>A<sub>2.2</sub>)</u> Sobre a participação dos alunos na aula:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “[A aula expositiva] era muito interativa, porque, automaticamente, aqueles que gostavam do assunto que ele entrava, perguntavam porque se interessavam em esclarecer a dúvida que tinha. E muitos iam contra a polêmica porque ele entrava no assunto de religiões e os que eram de tais religiões queriam debater com ele e ele simplesmente sempre foi muito discreto. Ele sempre falava, quando muitas vezes o aluno começava a se exaltar ele falava: ‘calma, senta, eu estou aqui falando sobre História, esta é a minha função aqui dentro, é dar a matéria, você quer acreditar ou não, aí é com você, o</li></ul> |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>problema é seu, mas eu não estou aqui para receber ataques de ninguém”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “[Aí começava uma discussão em cima do assunto da aula] c. conforme ele ia falando, as pessoas iam erguendo a mão e já perguntando: muitas vezes tentavam jogá-lo contra a parede pra ver se achavam alguma brecha, onde não tivesse a confirmação daquilo que ele tava falando, mas eu nunca vi nada que acabasse atrapalhando alguma explicação”.</li> <li>• “[O fato de poder participar interativamente da aula] ajuda porque ele (o professor) dá liberdade realmente pro aluno. Se ele está explicando, ele não tá explicando como muitos professores [desta escola], do período que eu estudei, você via que o professor tava passando na lousa o conteúdo de tal matéria, você fazia uma pergunta um pouco mais aprofundada e o professor não sabia nada a respeito disso. Então ele dava essa brecha porque era realmente uma pessoa capacitada pra tá exercendo aquilo que ele tava fazendo ali. Então esse era o ponto marcante porque ele dando liberdade pro aluno perguntar, tirar suas dúvidas, é onde ele faz com que o aluno tenha força de vontade, tenha um incentivo, um estímulo pra estar buscando aprender porque ele vai estar esclarecendo as dúvidas, porque o ser humano ele é curioso, então tudo o que vem através da curiosidade do ser humano cria um estímulo, uma vontade a mais”.</li> </ul> <p><u>A<sub>2.3</sub></u>) Sobre a seqüência das aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “[Ele não tinha uma seqüência para dar as aulas]; muitas vezes surgia um assunto no jornal e ele trazia para a classe”.</li> </ul> <p><u>A<sub>2.4</sub></u>) Sobre a abordagem detalhada do professor acerca dos conteúdos das aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “[Quando ele passava a matéria na lousa ele dava uma aula expositiva entrando] em detalhes assim que você... muitas pessoas se surpreendiam”.</li> <li>• “Eu acho que os detalhes nos quais ele entrava, voltando ao que eu já falei, realmente geravam estímulos no aluno, porque muitas vezes o aluno escuta o professor explicando alguma coisa e realmente é uma coisa superficial que você não está entendendo. Então entrando nesses detalhes ele vai explicar o porque e realmente ele faz com que você entenda o porque, por exemplo, <math>2 + 2 = 4</math>, não que simplesmente te ensinaram que é isso. Então quando eu falei, na entrevista anterior, que ele perguntava na prova quem descobriu o Brasil ele não queria saber simplesmente que foi Pedro Álvares Cabral, só isso. Porque se ele estava exigindo mais, era porque ele passou pra você esse algo mais”.</li> </ul> |
| <p>A<sub>3</sub>) Outras atividades</p> | <p><u>A<sub>3.1</sub></u>) Sobre os passeios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “A gente fazia excursão para a Maria-Fumaça, para a Escola de Cadetes, mas sempre tinha aqueles alunos que não se comportavam, então não tem como levar. Na Escola de Cadetes ele explicou tudo o que está ali... [a gente ia e depois fazia um trabalho]”.</li> <li>• “[Isso era] fantástico, fantástico, porque você tava conhecendo um lugar que até hoje existe, por exemplo, a Escola de Cadetes, o que acontece ali dentro na formação dos cadetes, e ao mesmo tempo você está aprendendo com o passado, o que ocorreu na Escola de Cadetes, como ela foi criada, quantas pessoas já passaram por lá e hoje são cadetes, são militares e contam um pouco da sua passagem. Então isso, tudo que envolve... tanto a Maria-Fumaça, você aprende realmente tudo a respeito dela, ele vai explicando junto com os instrutores que estão ali junto; então eu acho que isso é importante pro conhecimento do aluno. E eu acho que o conhecimento, o mais importante não é você saber pra passar pros outros e dizer ‘eu conheço’; mas você saber pra você realmente, o mais importante é você. O ponto forte dessas excursões, dessas passeios, era realmente o conhecimento”.</li> </ul>  |

|  |  |
|--|--|
| <p>A<sub>4</sub>) Material adotado</p>                     | <p>A<sub>4.1</sub>) Sobre a exigência do professor quanto à posse de material por parte dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “(...) na aula, se você chegasse sem o material, ele ia com a caderneta dele pelas fileiras, você tinha que erguer o material, quem não tivesse com o material ele pedia pra sair da sala. Nesse ponto ele era rígido até demais, porque tinham pessoas que tinham faltado na aula anterior e não ficavam sabendo... às vezes ele dava prazo muito curto; mas porque, porque muitas vezes era o troco que ele dava nos alunos que não se interessavam. Então ele acabava fazendo isso”.</li> <li>• “[Esse] também [era] um fator positivo porque ele ensina o aluno a ter disciplina, a ser organizado, a ter mais responsabilidade, eu acho que era muito importante. Lógico que nem todo rigor em si é completamente positivo. Em alguns pontos, ninguém é perfeito, o ser humano é passível de erros, então, acho que muitas vezes ele acabava exagerando, mas acima de tudo isso gerava um ponto positivo em cada um que estava ali dentro da sala”.</li> </ul>   |
| <p>A<sub>6</sub>) Objetivos do professor na disciplina</p> | <p>A<sub>6.1</sub>) Sobre o melhoramento do nível cultural dos alunos como objetivo de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ele falou que os alunos, no decorrer dos anos, eles estavam cada vez mais se interessando menos e o nível culturaltava muito baixo. Então o que ele pretendeu fazer, ele entrava muito na parte de História, principalmente política, jornal, a Super Interessante também ele adotou durante o ano, e às vezes sobre a reportagem a gente fazia uma avaliação. Porque no 3º ano, os alunos, a minoria, iam prestar vestibular. Então ele queria dar uma base pelo menos de atualidade, História e das coisas passadas, uma base pra ver se o aluno conseguiria, de alguma forma, se sair bem no vestibular. Então esse foi o objetivo dele”.</li> <li>• “Eu acredito, particularmente, que [o objetivo dele] era melhorar o nível cultural dos alunos. Eu acho que esse era o objetivo maior dele. Fazer com que a população, porque ele fala que o Brasil está do jeito que está por causa da geração dele que numa propaganda de horário político via uma pessoa um pouco mais bonita e dizia ‘Ah eu vou votar nele’. Então ele queria dar uma base sólida tanto histórica quanto ele envolvia também a Psicologia que ele entrava no meio numa estrutura de crescimento espiritual de cada um pra que a gente desse uma chacoalhada e não deixasse o Brasil cair”.</li> <li>• “Bom, pra mim, [o fato de o professor despertar o senso crítico nos alunos e abordar os assuntos de forma aprofundada e não superficial] era muito bom, era um ponto extremamente positivo porque eu sou uma pessoa que tem os pés no chão e quer enfrentar a realidade. Eu não gosto de colocar nada, colocar cortina na frente e não enxergar aquilo que realmente está acontecendo. Agora, lógico que o ser humano em muitos pontos ele não quer, ninguém é cem por cento em nada, ele não quer enxergar a realidade. Mas pra outras pessoas isso vinha como um ponto negativo, porque não aceitam a realidade; então geravam muita polêmica, muitos alunos queriam tirá-lo da escola, muitas vezes com abaixo-assinados, então coisas desse tipo. Ele sempre falou ‘eu estou aqui pra ensinar História, História é verdade’”.</li> </ul> |

## B) Relação do professor com o objeto de conhecimento

|   |  |
|---|--|
| <p>B<sub>1</sub>) Domínio do conteúdo</p> | <p>B<sub>1.1</sub>) Sobre o domínio dos conteúdos por parte do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nesses dois anos eu não vi uma vez um aluno fazer uma pergunta de qualquer tema que ele não soubesse responder. Ele era exatamente um crânio, tanto que a vida dele era simplesmente o estudo. Ele falou que ia chegar o dia em que ele ia ficar louco, porque lia de três a quatro livros por semana e era sobre tudo, sobre Economia, História, Psicologia”.</li> <li>• “[Eu acho que o fato de se ter um domínio grande daquilo que se está ensinando] é tudo pra um professor, porque se você é professor, o aluno, ele enxerga no professor, bom particularmente é o que eu acho, ele enxerga no professor um exemplo de conhecimento, Então é nele que o aluno se inspira pra aprender. Se o professor muitas vezes, como eu já falei, você encontra nele folhas dentro daquilo que ele tá ensinando pra você, vai criar um</li> </ul> |
|---|--|

|  |   |
|--|---|
|  | <p>desestimulo porque você não vai confiar realmente naquilo que o professor tá passando pra você. Você vai ter sempre um pé atrás, isso vai criar pra você um ponto negativo, é aonde tende o aluno sempre a decair na matéria, a tirar notas baixas, a desestimular. Então, ele tendo conhecimento, ele mostrando ali que ele conhece tal assunto, que ele conhece, ele sabe o porquê, o que ele tá fazendo ali, acho que isso gera uma confiança, então você sabe que no momento que você precisar, você pode chegar, perguntar, tirar suas dúvidas que ele vai saber explicar”.</p>   |
| <p>B<sub>2</sub>) Relação afetiva entre o professor e o objeto de conhecimento</p> | <p><b>B<sub>2</sub>.1) Sobre a paixão do professor pelo objeto de conhecimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ele falava que História era tudo pra ele. Tanto que desde pequeno ele sempre gostou de assuntos polêmicos, ele falava que com 12, 13 anos de idade ele mexia com rádio amador e conversava com pessoas da União Soviética. Ele falava que, agora não vou saber te explicar, tinha uma rádio na União Soviética era em português que era transmitida. [E contava ele] pra responder perguntas, curiosidade sobre a União Soviética, tudo aquilo que estava envolvendo a União Soviética, os E.U.A. Então desde pequeno ele sempre se envolveu com assuntos polêmicos. Então ele buscou, na História, se estava aprofundando nela, pra descobrir aqueles podres que até então estavam encobertos. Então ele buscou na História aquela força pra seguir o caminho que ele sempre se encaixou”.</li> </ul> <p><b>B<sub>2</sub>.2) Sobre o prazer de ser professor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “[Ele deixava isso transparecer] muito, muito, muito. Você percebia que tinha prazer, no olhar dele tinha prazer naquilo que ele estava fazendo. Muitas vezes você via aquele desânimo no professor em ver que tinha alunos desinteressados, isso você via claramente, mas quando ele sentava pra explicar pra um aluno que estava se interessando, era fantástico”.</li> </ul> |

### C) Outros aspectos do comportamento do professor

|  |  |
|--|--|
| <p>C<sub>1</sub>) Características do professor</p> | <p><b>C<sub>1</sub>.1) Sobre algumas características pessoais do professor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “... ele sempre foi um professor polêmico e isso sempre me chamou a atenção”.</li> <li>• “Ao mesmo tempo em que ele era sério, duro, era um palhaço”.</li> <li>• “Ele sempre foi assim; às vezes até eu achava que ele exagerava (no rigor), mas era um professor que, se você estudasse, você ia se dar muito bem com ele, se você não estudasse, o problema era sei”.</li> <li>• “... ele era um professor que era só você saber lidar com ele”.</li> </ul> |
|--|--|



## D) Conseqüências para os alunos

D<sub>1</sub>) Mudança na relação do sujeito com o objeto de conhecimento

D<sub>1.1</sub>) Sobre a aquisição do gosto pelo objeto de conhecimento:

- “[Antes desse professor eu não gostava de História]. Eu sempre gostei de assuntos polêmicos, mas eu nunca tinha tido um professor que fizesse com que eu me estimulasse, com que eu tivesse gosto pela História, porque até então eu via a História como uma coisa chata, eu olhava e falava, ‘perai, por que eu tenho que saber que Pedro Álvares Cabral tropeçou quando chegou no Brasil, por que eu tenho que saber?’; eu enxergava dessa forma. Mas ele faz com que você enxergue que a História é vida, a História envolve todas as matérias, tem História da Matemática, História do Português, História da Geografia, mas você não tem Matemática da História. Então é a única matéria que engloba todos os outros assuntos. E você entendendo a História, lá de trás, caminhando, buscando, conhecendo, você vai entender aqui na frente, o porque que muitas coisas acontecem. Então esse estímulo que ele vai criando no aluno, ele fez com que eu aprendesse a ligar os assuntos polêmicos que eu já gostava, assuntos religiosos e a História antiga”.
- “... eu continuo gostando, querendo sempre aprender, saber o porquê do porquê”.

D<sub>1.2</sub>) Sobre o aumento na freqüência de estudo acerca do objeto de conhecimento:

- “[Depois das aulas até hoje] eu leio muito, a revista Super Interessante eu assinei (revista conhecida nas aulas de História), eu estou sempre buscando assuntos ‘super interessantes’, assuntos curiosos, polêmicos (...), jornais, o assunto dessa guerra (que está acontecendo atualmente no Iraque), o professor sempre disse que os EUA esse ano atacaria o Iraque, e dizia que o motivo principal disso não é o petróleo, o ataque não tem nada a ver com o Iraque, tem a ver com a humanidade, e ele falou que além do petróleo, dessa busca pelo petróleo, entrava também o interesse religioso, tanto que você pode ver que o Bush muitas vezes fala ‘é Deus que está iluminando minha cabeça’: então você percebe, o Bush foi eleito através das igrejas evangélicas dos EUA., as igrejas evangélicas dos EUA apoiam a guerra. Então você percebe que um está falando em nome de Alá e o outro em nome de Deus. Você percebe que realmente tem motivos evangélicos em cima disso, como tem interesses financeiros também, pelo domínio de querer ter o poder”.

D<sub>1.3</sub>) Sobre a mudança no senso crítico do aluno:

- “Foi um crescimento muito forte, porque ele era um professor, que pra muitas pessoas, eu não tenho nada contra religião, eu acho que todos têm que ter uma religião, mas ele criava muita polêmica dentro dessa parte. Ele mostrava verdades que até então igrejas católicas e protestantes encobriam, principalmente a ligação dos EUA e as igrejas evangélicas, o que os EUA pretendem realmente fazer com o mundo: então ele sempre envolveu isso, o que a igreja católica fez com cristianismo, quantas pessoas ela matou, coisas desse tipo, ele sempre abrangeu muito essa parte. (...) ele mostrava, através da História o que a Igreja Católica fez com a bíblia, as distorções, livros tirados, a maneira como Jesus pregava a reencarnação, esses livros foram arrancado pela Igreja Católica. Então, sempre a polêmica; ele sempre foi um professor polêmico e isso sempre me chamou a atenção (...)”.
- “Eu acho que, [com essas aulas, meu] senso crítico veio a aflorar. Eu aprendi a fazer uma redação com mais gosto, sabendo colocar minhas idéias no papel. Aprendi a debater aquilo que eu não acho. Ele ensina o aluno, realmente ele prega muito, o nacionalismo. Ele fala ‘se você é brasileiro, você tem que amar o teu país e vestir a camisa’. Ele falava: ‘o governo brasileiro joga o Brasil no chão, joga os brasileiros no chão, pisa em cima e o povo tá quieto. São poucas pessoas que se manifestam, através de uma passeata, seja o que for. Ai ele tava citando o exemplo da Argentina; se o índice de desemprego da Argentina, vou citar um exemplo, é de 20%, tava em crise, o povo tá manifestando e realmente se opoendo ao governo. O índice de desemprego no Brasil é de 21%, e falava que o Brasil tá uma maravilha, o povo tá aceitando. Então ele falava que o povo tem nariz de palhaço, orelhinha de burro e o rabinho no meio das pernas. Então ele ensina você, ele mostra pra você o que o governo está fazendo, a mídia que existe na política pra que você aprenda a debater. Ele tira realmente aquele... me faltou a palavra agora...”

|   |   |
|---|---|
| <p>D<sub>2</sub>) Decisões assumidas pelo aluno após as aulas</p> | <p>D<sub>2.1</sub>) Sobre a influência na escolha da carreira profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “[As aulas] influenciaram a parte de eu ter escolhido a Psicologia. (...) o professor estudava muito essa parte de Psicologia. ele não era formado. (...) [mas] ele mostrou através da História essa regressão, por exemplo, que a igreja faz até hoje na cabeça das pessoas, sempre o lado da Psicologia. ele sempre uniu muito a História com a Psicologia. Foi onde eu me interessei muito. Eu também convivo (...) com a parte religiosa, eu gosto de sentar com pessoas. eu não gosto simplesmente de ouvir os problemas, eu gosto de ir a fundo naquilo que a pessoa tem. sentar e conversar para ver se eu vou conseguir ajudar. Desde pequeno. Ou seja, foi uma força, uma alavanca para minha vida”.</li> </ul> |
|---|---|

**Observações da pesquisadora:**

Os encontros com S<sub>2</sub> mostraram que o fato de seu professor abordar, durante as aulas de História, temas polêmicos que envolviam religião, política e atualidades de maneira geral, despertou seu gosto pela História. Notei que a partir dessas aulas S<sub>2</sub> passou a se interessar mais por leituras de jornais e revistas conhecidas na escola e a se dedicar mais ao estudo da disciplina.

Notei também o destaque dado por S<sub>2</sub> ao amor demonstrado pelo professor com relação à História e ao prazer que ele tinha em dar aulas nesta área.

### Sujeito 3

18 anos; atualmente faz curso pré-vestibular. Estudou predominantemente em escola particular. Lê revistas variadas e jornal habitualmente.

1ª Entrevista: 11/04/03 – local: Faculdade de Educação, UNICAMP.

2ª Entrevista (em Itálico): 30/04/03 – local: Faculdade de Educação, UNICAMP.

[ ] – Falas não literais do sujeito

( ) – Esclarecimentos da pesquisadora

#### A) Decisões/práticas pedagógicas assumidas pelo professor (inclui os efeitos afetivos na relação aluno-objeto de conhecimento)

|   |  |
|---|--|
| <p>A<sub>1</sub>)<br/>Organização da sala</p> | <p>A<sub>1.1.1</sub>) <u>Sobre o arranjo do espaço físico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Primeiro eu gostava do jeito que ele arrumava a classe. Tinha a mesa dele, a lousa e as carteiras com seis filas. aí ele mandava juntar e ficavam três filas de duplas. Ele achava que com o aluno do lado ali era mais fácil tirar uma dúvida; tipo, você tá fazendo o exercício, aí surgiu uma dúvidazinha besta, que você olha e fala, ‘vô perguntar isso pro professor? O fora que eu vou dar, né?’, pergunta pro colega. é muito mais fácil, muito mais acessível. resolve o exercício junto. isso ajuda bastante. Ai essa era a didática que ele gostava de usar”.</li> <li>• <i>“Eu gostava mesmo, justamente por isso que eu falei, por que eu sempre fui muito tímido, agora eu não sou mais, mas eu sempre fui extremamente tímido, eu não perguntava nada, eu não falava nada, eu ficava com dúvidas, era assim besteira. Professor pra mim era outro patamar, até o degraúzinho que ele tava ali, eu colocava ele mais lá em cima ainda. F. depois daquele tratamento psicológico que eu fiz, eu fui me abrindo, aí inverteu totalmente”.</i></li> </ul>  |
| <p>A<sub>2</sub>) Aulas Expositivas</p>       | <p>A<sub>2.1</sub>) <u>Sobre a participação dos alunos na aula:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Se o aluno levantasse a mão e dissesse ‘Professor, eu não estou entendendo’ ele parava ‘Onde você não está entendendo?’, voltava e explicava de novo. Se o aluno ficasse quieto não tinha como ele imaginar que ele não estava entendendo. Mas ele sempre foi atencioso igual pra todo mundo. Bom, eu jogava xadrez com ele no clube, então eu era praticamente amigo dele. Então qualquer coisa que ele estava falando eu levantava a mão, interrompia, não tava nem aí. Tem aquele pessoal que é mais acanhadinho, tem medo, ainda mais o professor de Matemática. aí o pessoal não falava, mas comigo nunca teve esse problema”.</li> </ul> <p>A<sub>2.2</sub>) <u>Sobre a objetividade e clareza das explicações do professor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ele era extremamente direto, não tinha uma aula dele que eu saia ‘poxa, não entendi aquele ponto’: ele explicava extremamente claro. E aquela coisa básica de todo professor, né, qualquer pergunta tem que repetir 500 mil vezes até o aluno entender. Só que acontece que na aula dele não tinha pergunta, porque ele explicava tão bem que todo mundo entendia, não tinha pergunta. E quem não entendia era aquele povo de humanas, que não gosta muito, não é muito chegado, mas acabava dando tudo certo. E ele, não sei, eu... ele pegava no pé de quem precisava pegar no pé. Quem gostava da matéria e ia bem ele até dava uma protegidazinha”.</li> <li>• <i>“Bom, acho que [esse] era o modo de conseguir atingir todo mundo. Ele me atingia também, só que chegava num ponto da aula dele que ficava desinteressante, eu parava de prestar atenção. Porque era assim, ele explicava uma vez, aí eu entendia pegava os exercícios e começava a fazer. Ai surgia as dúvidas entre a classe, só que eu ficava ali no meu grupinho do pessoal que gostava de Matemática, esquecia a aula e ficava fazendo”.</i></li> </ul> |



|   |  |
|---|--|
|   | <p>exercício, aí eu não tinha mais noção do que estava rolando”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “[A explicação inicial] era ótima. Era assim... resolvia. Era o que eu esperava de um professor de Matemática. Não aquela coisa enrolando, dando vários exemplos. Pra mim, é que todo mundo sempre odeia, na hora de trocar os exemplos e colocar “n”, que é generalizar tudo. Pra mim já explicando, generalizando, eu pego aquilo e transfiro pro exercício e aquilo ali fica muito mais fácil. Era assim que ele explicava. E eu achava extremamente bacana, porque ele não chegava ali na lousa e falava, colocava uns exemplos idiotas e falava: ‘Eu manjo e eu estou explicando assim porque eu sei que a capacidade de vocês é inferior, então vocês só vão entender assim’. Ai coloca aquela coisinha ridícula e todo mundo entende e chega no exercício o cara vai comparar, não entende nada e não sai nada. Ai ele preferia dar o ‘top’, depois ia descendo, pro aluno ir assimilando, aí o aluno viu a fórmula, não entendeu nada, aí ele vê o exemplo, aí ele já começa a ligar, aí ele vê outro, começa a ligar de novo, ele pega os exercícios compara com o que ele entendeu, liga a fórmula no exercício. Ai dá certo. (...) Eu dava aula particular para o 2º e 3º, de Matemática e Física e eu usava esse método. Eu dava o geral, daí as pessoas ficavam ‘Nossa! Mas como?’ ‘Daí eu fazia toda a dedução, mostrava como chega aí e eles pegavam super fácil’”.</li> </ul>  |
| <p>A<sub>3</sub>) Outras atividades</p>         | <p>A<sub>3.1</sub>) Sobre as aulas de xadrez:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ele pegava, tipo ele tinha seis aulas de Matemática, das seis aulas ele pegava uma e dava aula de xadrez, pra, sei lá, estimular a criança a pensar, e eu pedi até pro meu vô fazer pra mim um tabuleiro de madeira, meu vô era marceneiro. Ai meu vô fez, bonitoinho e eu jogava três partidas por dia, aí teve campeonato de xadrez, ganhei campeonato, eu amava xadrez. Chegou na 8ª série eu falei ‘oh, professor, quero uma sala pra xadrez’, falei com o diretor ‘quero uma sala pra fazer um clube de xadrez, não quero nem saber quero todo mundo aqui jogando xadrez, nos dois intervalos...’. Ai ele deu a sala, registrou lá, fez tudo certinho, todas as burocracias, comprou um monte de tabuleiros de xadrez, um monte de cadeirinhas, de mesinhas, aí ficou eu e mais um tomando conta (...) e sempre a gente se encontrava pra jogar”.</li> </ul>  |
| <p>A<sub>4</sub>) Exercícios</p>                | <p>A<sub>4.1</sub>) Sobre a origem dos exercícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ele dava bastante exercício fora da apostila, porque ele achava os exercícios da apostila muito chatinhos, então ele não gostava do sistema, ele achava que o dele era melhor...”</li> </ul> <p>A<sub>4.2</sub>) Sobre a função dos exercícios de xadrez:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ele dava vários exercícios sobre xadrez, ele pegava livrinhos, xerocava e dava pra gente... ele dava a seqüência de um jogo contra outro jogo, aí você tinha que descobrir em três jogadas um cheque-mate... [isso pra todo mundo no período da aula mesmo]. Ele tinha certeza que isso estimulava você a parar, pensar e se concentrar. Parar, pensar e se concentrar. Era uma coisa que ele fazia diferente relacionando com a matéria”.</li> <li>• “Eu gostava, gostava muito, porque o sistema que era usado (...) dá só até um certo nível, mas não dá um nível bom pra você chegar num primeiro ano sabendo a matéria. É uma apostila um pouco desorganizada. Então, o exercício de xadrez, [o negócio] das três jogadas é um exemplo. Bom, tem aquela parte psicológica que eu falei aqui, mas ajudou, acho que ele conseguia passar essa certeza de que se você entendesse aquilo você ia estimular seu raciocínio e partir daí tudo ia melhorar em relação a matéria. E ele já falava inclusive do vestibular quando ele dava aula de xadrez, ele falava que pra jogar xadrez você ficava no mínimo umas três horas sentado, concentrado, pensando só naquilo. Se você fosse fazer o vestibular tinha que ficar no mínimo quatro horas sentado, concentrado, pensando só naquilo. Então, você já estava acostumado a ficar sentado dedicando 100% só pra aquilo”.</li> </ul> |
| <p>A<sub>5</sub>) Instrumentos de avaliação</p> | <p>A<sub>5.1</sub>) Sobre as provas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “As provas dele, teve uma prova que ele deu três questões valendo 3, 3 e 4 e deu as respostas na lousa. Ou seja, se você conseguisse chegar beleza, era 10. Daí quase ninguém conseguiu, era um negócio bem impossível. Era uma outra didática que ele usava, essas provas diferentes, mas isso aconteceu umas cinco vezes durante o ano”.</li> </ul>  |

- "A maioria (das provas) era provinciana, pegava exercício da apostila, porque tem gente que não gostava e não pegava exercício a mais (exercícios extras), e levava aquele mínimo possível necessário pra prova".
- "Na prova dele, ele variava bastante, mas o que ele mais dava eram cinco questões, cada uma valendo dois pontos, e ele colocava três exercícios da apostila, um médio e um bem difícil. Ai quem não gostava não tirava mais do que seis na prova dele. (...) Ah, eu gostava, né, porque eu sempre gostei, ai eu tinha o prazer em pegar a prova e saber tudo o que estava naquela prova e gabaritar todas as provas dele. E era sempre eu e um outro que fazia isso. Ele (o professor) ficava super orgulhoso, tipo: 'tudo o que eu faço dá certo, tem dois (altimos) que levam fe em tudo o que eu falo'".
- "[Quanto à correção], teve umas duas provas que ele deu e falou 'Oh, quem acabar a prova vira a folha e fica ai. Não pode sair hoje; vai ser surpresa'. Ai quando todo mundo terminou, ele falou: 'Agora o nº 1 troca com o 20, o 2 troca com o 30', e assim foi... todo mundo trocou. 'Agora vocês vão corrigir a prova do amigo'. Mas ele deu um super sermão: 'Não, tem que ser com honestidade, vocês estão fazendo uma coisa séria, vejam bem que eu não estou fazendo por preguiça de corrigir, porque eu corrijo sem problema nenhum, tanto é que eu vou re-corrigir todas de novo', então isso deu um susto na galera, só que rolou um relaxo. Eu corriji certinho. Foi um ponto diferente que ele deu, o próprio colega corrigindo a prova do outro. Ele falava 'Oh, o exercício um deu tanto. Agora vamos ver os meio-certo'. Ele fazia a resolução na lousa; tinha exercício que ele pulava, que era muito fácil, né. Primeiro ele perguntava 'Alguém quer?'".
- "Eu achei bacana porque foi um modo de fazer o pessoalzinho se interessar mais na matéria, porque pensa bem, o cara pega uma prova... ele não tem nem a capacidade de corrigir aquilo que o amigo dele fez? Ou seja, era pra ele estar no mesmo nível do amigo dele, só que ele não entende o que o amigo fez? Ai ele vai prestar mais atenção na correção, pra ver onde está o erro do cara! Ai prestando atenção ele vai estar aprendendo".
- "Ah, então, uma coisa que ele falou pra mim uma vez, eu inclusive pedi que toda a prova que ele fosse corrigir minha pra ele dar certo ou errado, só que ele não dá, não sei se ele ignorou o que eu falei ou... É que eu fui reclamar pra ele que metade da minha questão estava certa e ele tinha colocado errado, ai eu falei 'ô professor, mas aqui é meio certo, né?'. Ai ele falou pra mim, 'o que que o exercício tá perguntando?'. 'Isso, isso e isso', 'o que você respondeu?'. 'ah respondi errado, mas até aqui tá certo'. 'Não não existe até aqui tá certo!, você errou, então está errado, Matemática não existe meio certo, só dou meio certo pra dar uma chancezinha e porque aqui ninguém tem a obrigação de saber tudo, vocês estão só na oitava série então eu dou meio certo, só que Matemática não tem, ou tá certo ou errado'. 'Você vai construir, não sei, engenharia civil, vai construir uma pilastira e usa metade daquilo tá certo, a outra metade tá errado, tá certa a projeção só que tá errado o material, sei lá, a firmeza dele, você vai construir alguma coisa em cima, aquilo lá arrebenta. Tá meio certo!'".

A<sub>6.1</sub>) Objetivos do professor na disciplina

- Sobre o estímulo do raciocínio como objetivo de ensino:
- "[O objetivo dele era] fazer a gente pensar, estimular o raciocínio. Ele falava que Matemática era a base de tudo, porque se você sabe se concentrar pra fazer um exercício ou pra fazer uma jogada de xadrez, você sabe se concentrar pra estudar qualquer outra coisa. Então eu peguei isso e vi que me ajudou. eu comencei a jogar xadrez e vi que minha nota aumentava. É meio psicológico isso também, mas deu certo. Ai eu comencei a ver que isso dava certo e levei em frente isso que ele falou uma vez na classe".
- "Acho que ele nem se preocupava tanto assim com a matéria, com quem gostava. Quem gostava ele se preocupava mais em estimular esse lance de buscar coisas novas, isso eu achava muito bacana nele. Buscar desenvolver mais o raciocínio, buscar exercícios mais difíceis, se desafiar, ele dava coisinha do nosso nível, mas pra gente era negócio de sentar e ficar a tarde inteira pensando".
  - "Ah, eu achava que realmente funcionava. Realmente estimulou e estimulou tanto que até hoje criou essa certa hilitação. Se tem algum exercício que eu não consigo fazer porque eu tô cansado ou porque eu não entendi direito, eu procuro em livro, tiro dúvida com professor e quando a resolução do exercício é idiota eu tenho vontade de me matar... Eu acho que ele estimulou bastante, achei bacana da parte dele. Ai eu liquei isso com o que meu pai trabalha hoje que é manutenção de elevador ... é... geração, gerador... ai rola um probleminha, volta tudo de novo, um probleminha que precisa de uma solução, você precisa colocar a cabeça pra funcionar, pra chegar na solução daquilo, sendo que você sabe chegar na solução daquilo. E é isso que meu pai faz, fez a vida inteira. Ai junta o estímulo do professor, mais o que eu via em casa com meu pai me contando... ai pra mim... desafios... Eu tinha... desde os doze anos que eu pego Globo Ciência, tinha aqueles exercícios atrás lá e eu ficava me matando pra fazer aquilo, meu pai assina Galileu, Super

Interessante...".

## B) Relação do professor com o objeto de conhecimento

B<sub>1</sub>) Domínio do conteúdo

B<sub>1.1</sub>) Sobre o domínio dos conteúdos por parte do professor:

- "[Ele dominava] bastante".

B<sub>1.2</sub>) Sobre a importância dada pelo aluno ao domínio do conhecimento por parte do professor:

- "Isso é importante pra um professor, né? Já pensou que nico seria pra um professor você desafiar o professor com um exercício e ele não souber fazer? Eu achei bacana até que eu falei pra mim mesmo, se eu chegar nesse ponto eu tô manejando Matemática. Porque eu dei um exercício pra ele era uma estrela aí você tinha que achar a soma dos ângulos de cada ponta da estrela; aí você pode deduzir, chamar de várias coisas, e colocar como se fosse uma estrela normal, aí a gente tava aprendendo equação de primeiro grau, ele conseguiu provar, sem estabelecer nada, sem nenhum pré-requisito, com equação de primeiro grau, ou seja, ele usou a matéria que a gente estava aprendendo. Eu me achei o ignorante depois que eu vi aquilo. Eu falei 'eu fiz assim professor', e ele, 'não, lá certo, mas usando a matéria que você está aprendendo agora que é equação de 1º grau...' e puxou três folhas de papel almaço cheias. Eu falei: 'Nossa!'"

B<sub>2</sub>) Relação afetiva entre o professor e o objeto de conhecimento

B<sub>2.1</sub>) Sobre a paixão do professor pelo objeto de conhecimento:

- "[Ele] gostava de Matemática. Anava Matemática. [Ele falava isso] comigo e mais um que jogava xadrez com ele: ele falava que Matemática pra ele era tudo e que se ele não tivesse descoberto a Matemática e a mulher dele ele não seria feliz".
- "eu acho que tanto hoje, hoje em dia, meu professor de Matemática, ele fala que tem as pessoas que vão fazer humanas, as pessoas que vão fazer exatas, as pessoas que vão fazer biológicas e as pessoas que vão ser felizes porque vão entender o caminho pro céu porque aí vão entender a linguagem matemática, vão fazer matemática pura. Ele dá aula de Matemática pra mim, é um fascínio, ele resolve um exercício, demonstra alguma coisa e olha pra aquilo e o olho dele brilha e é a melhor coisa pra ele. Como diz um professor meu de Literatura: O cara está tendo um orgasmo intelectual". [O professor de Matemática também era assim]. Ele vivia a matéria. Ele não só entendia e jogava lá: 'resolve aí'".
- "[Eu acho que o fato de o professor gostar daquilo] acho que tem mais segurança, ele te passa mais segurança daquilo que ele tá falando. O próprio jeito dele expor, não (...) aquilo não vai te entusiasmar?... isso que eu sentia ele passando. Até quando eu ia dar aula (aulas particulares), era extremamente gratificante, além de dar uma graninha. Não sei, era mais um que estava entendendo Matemática".

## C) Consequências para os alunos

C<sub>1</sub>) Mudança na relação do sujeito com o objeto de conhecimento

C<sub>1.1</sub>) Sobre a aquisição do gosto pelo objeto de conhecimento:

- "É aí que entra o professor de Matemática, no começo da 7ª série. Ele fez eu gostar pra caramba de Matemática. Engraçado que na primeira prova dele eu tirei 4".
- "[Foi a partir das aulas dele que eu comecei a gostar de Matemática]. Foi, com certeza foi. A partir da 6ª série e até hoje eu gosto de Matemática".
- "Eu gosto (de Matemática), tanto é que no ano passado eu fiz até aquelas olimpíadas que teve aqui na Unicamp. Eu fiquei em 80º de cinco mil e



|   |   |
|---|---|
|   | <p>alguma coisa, de tanto entusiasmo que eu tenho pela matéria”.</p> <p><u>C<sub>1.2</sub></u>) Sobre o aumento na frequência de estudo acerca do objeto de conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “... qualquer coisinha que envolva Matemática eu vou, mesmo tendo aquela insegurançazinha, mas eu vou, eu gosto. Minha namorada até briga comigo porque eu começo a estudar, eu sento pra estudar, eu abro Física e começo a estudar, aí eu vou a tarde inteira estudando Física. Aí 'putz, ontem eu estudei só Física, tenho as outras matérias pra estudar’. No dia seguinte eu pego Matemática e vou três dias seguidos de Matemática. Acaba os exercícios de Matemática da apostila, aí eu... agora não tem mais nada pra fazer, né...! Mas tem, tem Biologia, História, Geografia... aí ela fala: ‘ó que adiante, você vai gabaritar Matemática no vestibular e o resto?’ Aí eu tenho que pegar essas coisas chatas... História...; Geografia até vai; Biologia, aquela parte de genética é boa, agora o resto... História então que você tem que ficar lendo... eu gostava só de uma professora de História que viajou o mundo inteiro, aí tipo... ela já foi pro Egito, então na hora de dar uma aula sobre o Egito, ela vai contar o que ela viu. Então poxa ela leva foto, até que eu sei tudo sobre o Egito, Europa, mas História Medieval, Antiga... mas vai, tá entrando devagarinho...”</li> </ul>  |
| <p>C<sub>2</sub>) Decisões assumidas pelo aluno após as aulas</p> | <p><u>C<sub>2.1</sub></u>) Sobre a influência na escolha da carreira profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ele me influenciou acho que em 90% da minha vida. Desde a área que eu quero até meu gosto de leitura, meu gosto não pra música, mas, não sei, artes em geral. Porque eu prefiro ver as coisas mais... não sei, arte abstrata pra mim... não faz muito sentido. Você pegar uma lata de tinta e jogar numa parede branca pode ter bastante significado, eu estudei bastante filosofia, dá pra dar uma viajada legal, só que eu me atraio por artes perfeitas, sei lá, até hoje: eu desenhei uma lua na contracapa da minha apostila, aí eu peguei uma régua, fiz dois furinhos, vi se eles estavam equidistantes, fiz a lua perfeita... não sei, acho que ele me influenciou bastante”.</li> <li>• “Na oitava série eu já pensava em fazer medicina, porque medicina... eu nunca gostei de Biologia, nem nada disso, mas eu tinha uma admiração pela profissão, entrava no consultório, tudo branquinho, tudo bonzinho, aí eu me via no lugar do cara, manjando tudo, mas pura admiração (...). [Mas aí] eu faltava, bom, o que que o médico faz? É isso, e aquilo... engraçado porque quando eu tinha 7, 8, 9 anos, eu pegava livros de medicina que minha mãe tinha, minha mãe nunca estudou medicina, mas ela gostava, aí eu ficava lendo, vendo aquelas fotos, aquelas coisas... gostava, gostava de ver um flhinho com uma operação aqui, uma coisa ali, gostava, gostava mesmo. Só que aí, depois eu estudando eu vi o que realmente é, o que eu ia fazer, o que eu ia estudar... aí eu desencanei de vez quando meu irmão começou a fazer Odontologia e ele apareceu com uma Atlas de Anatomia... Nossa! Só no crânio tem uns 700 e tantos ossos, aí eu falei ah... queria ser ortopedista ainda... Aí eu, putz, vou ver alguma coisa que eu goste. Aí já veio logo a Matemática. Aí pra fazer Matemática pura... dar aula, Matemática aplicada, vou dar aula e trabalhar em alguma coisa que tenha a ver, aí as coisas foram indo, indo, meu pai foi mandado embora [do lugar onde trabalhava], aí ele abriu a firma dele, começou a prestar serviço, aí como a firma era dele ele leva quem ele quer no serviço, aí ele me levava (...) [e eu comecei a me interessar]”.</li> <li>• “[Esse professor deu o pontapé inicial], tanto que se não fosse pela área de exatas, porque foi a Matemática que me puxou pra Física, a Física e a Matemática me puxaram pra Química, daí a Matemática foi dando um... foi tipo um ‘presta atenção, olha aí, é disso que você gosta’. Aí foi nisso que eu me firmei, na Matemática, graças a ele. Aí depois disso eu nunca mais tive problema nenhum de relacionamento com professor de Matemática, sempre amei todos os exercícios de Matemática possíveis, só a galerinha da classe que não gostava muito de mim, porque quando tinha aula de Matemática, sempre tinha aquela coisa, ‘quanto dá isso? o Sérgio não vale!’ Aí tinha aula que o professor dava monitoria, aí ficava eu, o Giovanni (amigo) e ele (o professor) tirando dívida na classe... aí que eu me firmei”.</li> </ul> |

### Observações da pesquisadora:

O contato com S<sub>3</sub> mostrou que as aulas proporcionaram um verdadeiro gosto pelo objeto de conhecimento, fazendo com que ele tivesse cada vez mais estímulo para estudar e para solucionar os desafios propostos pelo professor.

Também neste caso, o professor parece ser uma figura a ser tomada como exemplo pelo aluno, que demonstra admirar o grande conhecimento de seu mestre e seu fascínio pela Matemática.

## Sujeito 4

19 anos, curso, atualmente, o 2º ano de Engenharia Mecânica na Universidade Estadual de Campinas. Estudou somente em escola particular. Lê jornal, revista e gostaria de ter mais tempo para ler livros.

1ª Entrevista: 04/08/03 - local: Faculdade de Educação - UNICAMP.

2ª Entrevista (em Itálico): 07/08/03 - local: Faculdade de Educação - UNICAMP.

[ ] - Falas não literais do sujeito

( ) - Esclarecimentos da pesquisadora

### A) Decisões/práticas pedagógicas assumidas pelo professor (inclui os efeitos afetivos na relação aluno-objeto de conhecimento)

|  |   |
|--|---|
| <p>A<sub>1</sub>) Aspectos da metodologia do professor</p> | <p>A<sub>1</sub> 1) Sobre o empenho do professor para a aprendizagem dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “[Eu acho que] se o professor não... [se ele explica do mesmo jeito várias vezes, um jeito que o aluno não entende, etc demonstra não estar fazendo nenhum esforço para que o aluno aprenda], se ele insiste em explicar de determinada forma que você não entende, você vai desistindo. [Esta professora] procurava explicar [até que o aluno entendesse], mesmo na própria aula, o pessoal falava ‘ô professora eu não tô conseguindo entender’, pode ser que ela tentasse explicar do mesmo jeito mais uma vez, mas se o pessoal continuasse não entendendo ela procurava um outro caminho... e dava um jeito para que o aluno tentasse entender”.</li> <li>• “[Ela se preocupava se o pessoal estava aprendendo e] o pessoal que tinha dificuldade ela insistia bastante para que eles tentassem aprender, não só tirar nota; ela fazia com que os alunos tentassem aprender. [Ela estava sempre a disposição], tanto que às vezes no corredor o pessoal parava ela pra tirar dúvida, numa boa”.</li> <li>• “Ah, [isso] ajuda porque todos os momentos que a gente precisasse dela ou é... precisasse, podia contar com ela, ela estava a disposição né. Então a gente não tinha essa preocupação de é... ter que correr atrás das coisas sozinho, a gente sempre tinha o apoio dela, caso em determinado momento a gente tivesse muitos exercícios pra resolver e não tivesse conseguindo resolver ou tivesse muitas dúvidas sobre a matéria é... a gente não tinha a preocupação de ter que buscar em livros, pesquisar pra ver se entendia em algum livro ou ler matéria no livro, a gente podia chegar diretamente com ela e falar ‘professora, será que você pode dar um auxílio ou tentar me explicar essa parte aqui que eu não entendi’, ela sempre estava disponível; nessa parte ajudou bastante”.</li> </ul> |
| <p>A<sub>2</sub>) Aulas Expositivas</p>                    | <p>A<sub>2</sub> 1) Sobre os artifícios do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ela trazia vários experimentos que podiam demonstrar o que a gente estava estudando. Quando a gente estava estudando resistores, ela trouxe aquelas lampadinhas de árvore de natal e demonstrou que aquilo lá, quando estava ligado em série, se você desligasse um, ia cortar, se você tivesse ligado em paralelo tal... trouxe lá na sala, parou a aula, chamou todo mundo lá, fez um círculo né; teve outro experimento que ela fez que foi pra demonstrar o campo magnético... ela trouxe acho que um indutorzinho e um potinho de farinha e esse indutor causava um campo ali e ficava marcado na farinha né, aí dava pra mostrar. Coisas que a gente, vamos dizer, nunca imaginaria ver no dia-a-dia ou que a gente via no dia-a-dia, mas nunca ligaria uma coisa com a outra né, ela trazia pra gente e explicava”.</li> <li>• “[Durante as explicações ela] geralmente ela dava exemplos diferentes na lousa; [isso] não impedia que a gente... de quem quisesse olhar os exemplos do livro ia lá e olhava. Mas ela dava exemplos diferentes na lousa e algo mais assim, pra gente conseguir entender”.</li> </ul>  |

|  |   |
|--|---|
| <p>A<sub>2.1</sub>) Sobre a relação entre os conteúdos escolares e o cotidiano do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Quando ela não podia trazer experimentos ela [ilustrava as explicações] com figuras do livro, pesquisava em outros livros e trazia pra gente. Sempretava relacionando (a Física com o dia-a-dia)”.</li> <li>• “Ela falava assim, não esse aqui é... uma aula antes (de fazer os experimentos) ela dizia, ‘oh, pra explicar esse exemplo eu vou trazer em tal aula, tal coisa pra vocês verem’. Ai ela falava ‘oh, pessoal isso aqui é pra vocês verem como se forma o campo magnético pra provar que o campo magnético é desse jeito’, coisas desse tipo”.</li> <li>• “[um outro professor de Física que eu tive antes não relacionava a matéria com coisas do dia-a-dia]: ele dava a matéria conforme estava no livro assim, nada mais”.</li> <li>• “[o fato de a professora relacionar a matéria com o dia-a-dia fazia com que a explicação] não ficasse uma coisa vaga, né”.</li> </ul> <p>A<sub>2.3</sub>) Sobre a participação dos alunos na aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Conforme iam aparecendo as dúvidas, o pessoal, no momento em que ela estava explicando parava e a gente já tirava as dúvidas, normal. Isso quando ela estava dando teoria na lousa, quando estava fazendo experimentos, todo mundo prestava atenção, tirava as dúvidas, as curiosidades que tinha sobre o assunto, na hora que apareciam as dúvidas ela já tirava”.</li> </ul> <p>A<sub>2.4</sub>) Sobre a objetividade e clareza das explicações do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Uma coisa assim, ela... a parte teórica ela dava como os outros, sabe, só que ela deixava em pontos, vamos dizer, em tópicos, na lousa. E ela colocava os tópicos principais que resumiam a matéria, né? E... acho que também o que ela usava muito eram os exemplos e os exercícios, fazia bastante exercícios, era basicamente isso. E não ficava... era bem curta e grossa (a explicação) não ficava fazendo coisas que eram desnecessárias, tudo em tópicos. Ele (um outro professor de Física) eu acho que escrevia textos grandes para explicar toda a matéria e acho que isso também tornou a aula bem cansativa”.</li> <li>• “Ela explicava, dava o geral e escrevia os tópicos (na lousa), que resumiam o que ela falava”.</li> <li>• “Ah, [isso], ajudava assim por tornar a aula mais compacta, mais... vamos dizer simples, né, e... não ficava cansativa, né, a gente... pelo menos comigo, assim eu conseguia, pelo que ela passava, já entender e... de uma forma simples e rápida, assim, bem resumida, né... vamos dizer, tirando um trabalho da gente. Se ela, por exemplo, tivesse dado textos e textos pra explicar a mesma coisa, acho que complicaria um pouco pra gente, daria mais trabalho pra gente tá, se a gente não entendesse, tendo que ler esse... todo esse texto e tal, ficar, vamos dizer, várias vezes lendo pra tentar entender, né. Então, eu acho que dando a aula desse jeito ela meio que diminuiu o nosso trabalho e fez com que a gente entendesse as coisas de uma forma mais rápida e simples, né”.</li> </ul> <p>A<sub>2.5</sub>) Sobre algumas atitudes da professora durante a aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ela não era brava, só cobrava se tivesse conversando ou se tivesse fazendo coisas que não tivessem relacionado com a matéria, ela cobrava silêncio ou prestar atenção na aula, não fazer coisas de outra matéria, mas não sei o que que diferente ela tinha (que fazia com que tivéssemos interesse pela matéria)...”</li> <li>• “[Eu acho que] nem todo professor bravo consegue manter o controle da classe [e que] muitas vezes o professor bravo não.... você acaba não tendo gosto em assistir as aulas dele, você acaba pegando raiva e fala assim, ‘ah então...’, assiste a aula meio que obrigado, meio que contrariado”.</li> </ul> | <p>A<sub>3.1</sub>) Sobre o uso do livro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “A gente usava um livro. Era a mesma série dos livros que a gente tinha usado antes...”.</li> <li>• “[Nesse livro] tinha exercícios e exemplos...”.</li> </ul> |
| <p>A<sub>3</sub>) Material adotado</p>   |   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>• “Na verdade, assim, ela explicava a matéria totalmente aleatória a esse livro, assim, ela não seguia os tópicos desse livro, nada. É... ela, eu acho que o tema principal, sei lá, o primeiro capítulo era eletrostática, ela começava falando de eletrostática, só que não seguia os capítulos do livro, ia... conforme ela achasse que era melhor, do jeito que ela tinha planejado. E... ela dava, indicava uns exercícios e dava até exercícios que não eram do livro em apostila ou lista de exercícios”.</p>  |
| A <sub>4</sub> ) Exercícios                | <p>A<sub>4.1</sub>) Sobre a correção dos exercícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “[Os exercícios a gente fazia e ela corrigia com todo mundo] ou ela recolhia e... cada um entregava individual e aí ela corrigia e depois entregava de volta. [Se surgissem dúvidas] podia ir lá que ela resolvia pra cada um, cada um que fosse lá ela tirava dúvida e resolvia numa boa”.</li> </ul>   |
| A <sub>5</sub> ) Instrumentos de Avaliação | <p>A<sub>5.1</sub>) Sobre as provas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “A prova era bem relacionada com os exercícios que ela dava nas listas, não fugia nada da.... não era nada diferente do que ela dava na aula, dos exercícios que ela cobrava. É lógico que tinha alguns exercícios que mudava o grau de dificuldade, não era totalmente igual, mudava dados, a estrutura assim, mas tudo relacionado com o que ela dava”.</li> <li>• “<i>Ah, ela fazia correção da prova na lousa [com todo mundo]. Conforme esse pessoal ‘Ah professora, aquele exercício, se eu tivesse feito daquele jeito...’, ela explicava ou comentava, né, fazia comentários...’</i>”</li> </ul> |

## B) Relação do professor com o objeto de conhecimento

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| B <sub>1</sub> ) Domínio do conteúdo | <p>B<sub>1.1</sub>) Sobre o domínio do conteúdo por parte do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aparentava [que ela tinha um grande domínio daquilo que estava falando, ela sempre falava com convicção, sempretava pronta pra tirar as dúvidas, caso ela não soubesse de alguma coisa ela pesquisava, mas normalmente ela sabia tirar as dúvidas”.</li> <li>• “Essa professora era super simples, dava pra perceber que ela sabia pra caramba da matéria, manjava muitos assuntos, só que nem por isso ela se achava a superior, que queria contar vantagem e que por saber mais dificultava as provas, ou queria ferrar os alunos; mas a gente via que ela era super simples e acho que isso também deve ter contribuído para que os alunos tivessem mais... mas ela em nenhum momento se mostrou superior ou se gabou por ser... por saber, ou... zombou, né, por as pessoas não saberem”.</li> </ul>   |
|                                      | <p>B<sub>1.2</sub>) Sobre a importância dada pelo aluno ao domínio do conteúdo por parte do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “<i>Eu acho [isso] importante, primeiro porque se é... ele não dominar o assunto assim, porque eu vejo o professor como uma pessoa assim, é... não que saiba tudo, mas por ela estar lá me dando uma aula, me ensinando, ela tem que saber mais do que eu sobre aquele assunto, né. Se por algum motivo ela não tiver total domínio, total não, mas um bom domínio do assunto, eu não vou ter confiança nela em tentar entender o que ela tá falando se ela não tem domínio do assunto, não vou ter confiança em aprender, pode ser que o que ela esteja me passando esteja errado e eu continue usando e continue repassando pra outras pessoas uma informação que não é correta. Por isso que eu acho importante ela saber... ter o domínio do que ela tá falando, né?</i>”</li> </ul> <p>B<sub>1.3</sub>) Sobre a importância dada pelo aluno ao fato de o professor transmitir bem o conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “<i>E saber passar, eu acho importante assim porque também não adianta nada você ter o domínio e não saber como fazer para que as pessoas entendam o que você tem como conhecimento, né, você pode ter, sei lá, saber tudo sobre História, só que se você não souber passar pras outras pessoas isso, o que vai adiantar só você ter esse conhecimento, né, eu acho que isso é importante, ter o domínio e saber passar para as pessoas, ainda mais</i></li> </ul> |



|   |  |
|---|--|
|   | <p><i>nuna profissão como o professor assim. Você tá lá pra passar os seus conhecimentos pras outras pessoas”.</i></p>   |
| B <sub>2</sub> ) Relação afetiva entre o professor e o objeto de conhecimento | <p>B<sub>2.1</sub>) Sobre o prazer de ser professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ah eu acho que ela gostava, pelo menos dava pra ver que ela tinha prazer assim em dar aula, pode ser que esse prazer não esteja relacionado só com a Física, com o fato de estar lá com os alunos, mas aparentava que ela gostava do que estava fazendo”.</li> </ul> <p>B<sub>2.2</sub>) Sobre a importância atribuída pelo aluno ao prazer demonstrado pelo professor em dar aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “[Eu acho isso importante] porque como em qualquer outra profissão, se você não faz uma coisa com prazer você vai acabar ou fazendo as coisas... cometendo erros ou fazendo é... sei lá é tomando o que você faz chato, cansativo, tanto pra você quanto para os alunos, fazer com que o... o que você está fazendo vire uma coisa obrigado você não vai agüentar muito tempo. Por isso que eu acho que as pessoas tem que fazer as coisas com prazer, porque senão não vai pra frente não”.</li> </ul> |

**C) Outros aspectos do comportamento do professor**

|  |  |
|--|--|
| C <sub>1</sub> ) Relação entre o professor e os alunos | <p>C<sub>1.1</sub>) Sobre a liberdade dos alunos com o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “[Nossa relação com a professora era] super boa assim, podia chegar e falar as coisas, discutir as coisas...”.</li> </ul> |
|--|--|

**D) Conseqüências para os alunos**

|   |   |
|---|---|
| D <sub>1</sub> ) Mudança na relação do sujeito com o objeto de conhecimento | <p>D<sub>1.1</sub>) Sobre a aquisição do gosto pelo objeto de conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Física, nos dois primeiros anos do colegial, eu tive um professor que deu muita liberdade pra sala e nesses dois anos eu aprendi pouquíssima coisa de Física. No primeiro colegial ainda eu ia bem sabe, as coisas que ele dava eu estudava; no 1º colegial as provas eram em dupla, só que chegava na hora da prova quem resolvia tudo era eu, é lógico que a gente tentava resolver, mas a maioria das coisas quem resolvia era eu. Mas eu não aprendi quase nada de Física, da matéria que era pra ser dada. Mas eu conseguia tirar nota, não sei se colando ou... porque depois que eu fui fazer vestibular, que eu fui... fiz um ano de cursinho, que eu analisei assim e eu vi que eu não tinha aprendido quase nada da matéria, muita coisa que eu vi no cursinho eu estava vendo pela 1ª vez. Então... o que já não aconteceu no 3º ano que essa professora deu até... ela não chegou a dar o ano inteiro porque ela acabou falecendo, mas ela deu praticamente ¾ do ano, até um pouco mais, o último mês que faltou chegou um outro professor pra dar e... só que como já estava na época de vestibular, meio que ficou bagunçado, mas toda parte de eletricidade, eletromagnetismo, coisas assim, o que eu sabia era da aula dela. E ela, por eu não ter tido um professor bom antes né, não tinha aprendido muita coisa, a gente achava que Física era difícil e tal, mas a gente tinha muita facilidade de entender a matéria com ela...”.</li> <li>• “[Não sei se o outro professor gostava de Física e de dar aula]; pelo jeito que ele ia dar aula, pode ser que até gostasse ou, acho que fazia meio por necessidade, né, eu acho”.</li> <li>• “As coisas que eu aprendi eu devo mais a ela”.</li> <li>• “... acho que eu tivesse tido aula com essa professora desde o 1º ano, eu acho que teria sido essa mesma reação... Além de eu ter aprendido a matéria assim, eu acho que eu teria uma visão diferente da Física. Não que depois eu não tenha visto como é que era, né, mas eu acho que seria diferente, teria</li> </ul> |
|---|---|

... sido diferente”.

- “Ah... eu tenho um pouco de dificuldade ainda, agora praticamente 80% do meu curso tem Física, das matérias que eu estou fazendo este semestre que são oito, seis estão relacionadas com Física e eu sinto um pouco de dificuldade é... de visualizar como... onde que eu vou estar usando essa matéria na minha profissão, eu não consigo. Tem matérias que eu tenho facilidade de pegar a teoria e resolver os exercícios, agora aplicar aquela matéria na minha profissão ou como eu iria usar um dia, eu não consigo não, mas eu tenho bastante dificuldade... na maioria das matérias eu tenho dificuldade de entender, de aprender assim”.
- “Teve bastante coisa assim, que por a gente já ter visto no colegial, ajuda na faculdade, mas é muita coisa nova, você acaba que as fórmulas são as mesmas só que você vai ter que achar um estado de fórmula diferencial ou integral, né. Então não é aquela coisa simples, é bem mais complicado”.

D<sub>1.2</sub>) Sobre o aumento da frequência de estudo acerca do objeto de conhecimento:

- “... nos outros anos eu não tinha tido vamos dizer Física, né, por ter tido aula com esse outro professor tal, meio que na minha cabeça, Física, tava tranquilo assim achando que não precisava se preocupar muito com Física, tá certo que no 3º ano, quando chegou, eu tinha que me preocupar com o vestibular então vinha aquela coisa: ‘putz, eu tenho que aprender né, porque chegar no vestibular daquele jeito não...’, levando nas coxas assim, não vai adiantar né’. Mas bateu só no 3º ano mais a preocupação né, que por a gente não ter tido assim aula mesmo né, meio que tava tranquilo, chegou na hora assim foi uma reação diferente né, por agora (com essa professora) você tá tranquilo também só que aprendendo, né”.
- “[Com ele – o outro professor] eu estudava ou uma aula, ou no meio da aula, ou alguns minutos antes, no intervalo. [Com ela] eu estudava constantemente, né, resolvia os exercícios, tal e quando chegava na hora da prova, perto do dia da prova não precisava tá estudando muito assim, né, não tem que ficar o dia inteiro ou a noite toda, de madrugada estudando e tal. Dava uma relida antes assim só pra relembrar matéria”.

### Observações da pesquisadora:

O contato com S<sub>4</sub> apontou certa dificuldade por parte dele em detectar por que passou a entender e a gostar mais de Física depois das aulas com a professora da qual fala. Embora não assuma que a professora tenha sido marcante, isso fica claro a partir da comparação estabelecida entre o antigo professor de Física e essa professora cujas aulas descreve. Aos poucos, ele parece ir visualizando que o modo dela de explicar a matéria acabava por despertar o interesse nos alunos em se dedicar ao estudo da disciplina.



