

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290004680



FE

TCC/UNICAMP D714e

DANIELA GOBBO DONADON

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
A DIMENSÃO AFETIVA NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.

CAMPINAS

2009

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

201000073

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

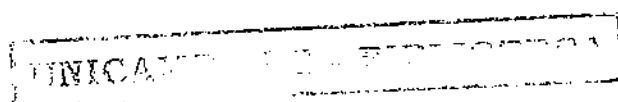
DANIELA GOBBO DONADON

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
A DIMENSÃO AFETIVA NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP como Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, sob orientação do Professor Doutor Sérgio Antônio da Silva Leite.

CAMPINAS

2009



UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA	TEC/Unicamp
	D714e
V:	EX:
Tombo:	4680
PROC:	134110
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	09/04/10
COD TÍTULO:	474799

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

D714e

Donadon, Daniela Gobbo
Educação de jovens e adultos : a dimensão afetiva na mediação
pedagógica / Daniela Gobbo Donadon. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Afetividade. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Autoscopia. I. Leite,
Sérgio Antônio da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

09-381-BFE

*Dedico este trabalho a todos aqueles nos
quais o peso dos anos não é capaz de aplacar o
desejo por aprender...*

AGRADECIMENTOS

Ao querido professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, pelos mais de dois anos de orientação marcados por uma convivência de atenção, paciência, ensinamentos, intervenções positivas em meu aprendizado, desenvolvimento enriquecedor no meu trabalho, e, principalmente, aprimoramento constante devido à sua dedicação e empenho em me orientar, sempre. Agradeço pelo vínculo afetivo que me motivou, me deu confiança e permitiu perseverar mesmo nos momentos mais difíceis.

À professora Dra. Sônia Giubilei pela leitura atenciosa, pelas contribuições valiosas, pelo apoio e ensinamentos que me permitiram construir minhas bases sobre a EJA, conhecimentos tão pouco vivenciados na graduação. Agradeço o privilégio de sua colaboração.

À professora e aos jovens e adultos que permitiram e possibilitaram a realização desta pesquisa, me recebendo em sua sala de aula e em suas vidas, consentindo que eu vivenciasse um pouco de suas experiências de aprendizagem.

Às colegas do “Grupo do Afeto”, que, compartilhando seus conhecimentos, muito contribuíram na construção dos caminhos desta pesquisa, especialmente à querida Bel.

Aos meus pais, José Marcos e Maria Eduarda, e à minha irmã, Gabriela, por serem parte constituinte do que eu sou, por marcarem a minha vida e me formarem como pessoa na convivência familiar, me permitindo chegar onde estou.

Ao querido Jonas, por todo amor, carinho, dedicação e paciência, compreendendo as ausências, compensando as distâncias, motivando e acreditando em mim até quando eu mesma não mais era capaz.

À minha tia Daniela, por toda sua ajuda sempre carinhosa, por ter aberto os caminhos que me levaram à realização desta pesquisa.

Às minhas avós, tias e primos, por acreditarem em mim, me apoiarem, motivarem e ajudarem sempre, com tudo que lhes é possível, ainda que apenas com longas conversas.

Ao Marquinhos, pela presença e carinho incessante nos dias, noites e madrugadas de digitação deste trabalho.

Às amigas de graduação, por quem tenho um carinho imenso e de quem guardo as melhores lembranças das alegrias vivenciadas na nossa experiência universitária, quer seja nos caminhos verdejantes da nossa querida Unicamp, quer seja nas salas e corredores da FE, ou no ônibus, sempre viajando, todos os dias. Amizades inesquecíveis que o tempo não subjugará, estou certa.

Aos professores da Faculdade de Educação da Unicamp que contribuíram, cada um de uma forma especial, para a minha formação, em muito refletida neste trabalho.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp, por toda ajuda durante esses anos de graduação, especialmente à Lu, por tudo.

À FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo financiamento e apoio cedido para a realização desta pesquisa.

À Deus, acima de tudo.

"A escola não muda o mundo.

A escola muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo."

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar as práticas pedagógicas envolvendo jovens e adultos, com foco nas relações que se estabelecem entre professor e aluno. Pretende-se identificar, descrever e analisar, no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, as relações afetivas que se estabelecem na mediação da professora entre alunos e objetos de conhecimento. Focalizam-se os aspectos afetivos positivos das relações nas práticas pedagógicas observadas. Tem por sujeitos alunos em processo de escolarização na FUMEC de Campinas (Fundação Municipal para a Educação Comunitária). As bases teóricas fixam-se na área da Psicologia, principalmente em VYGOTSKY (1993, 1998) e WALLON (1968, 1979). A coleta de dados toma por base a metodologia qualitativa, utilizando o procedimento de *autoscopia*. Os dados obtidos foram agrupados em *núcleos de significação*, tomando por base a abordagem teórica assumida, sem deixar de dar a devida importância ao caráter social ao qual a modalidade EJA nos remete. Sua pertinência firma-se na relevância social do tema na atualidade e importância da questão da afetividade e nas possibilidades de contribuir para o maior conhecimento da temática ainda pouco pesquisada.

Palavras-chave: Afetividade, Educação de Jovens e Adultos, *autoscopia*.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	01
2. BASES TEÓRICAS	07
2.1. A AFETIVIDADE.....	07
2.2. AFETIVIDADE E CONDIÇÕES DE ENSINO	22
2.3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	30
3. MÉTODO	39
3.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	39
3.2. PROCEDIMENTO DE ESCOLHA DA SALA DE AULA E DOS SUJEITOS.....	43
3.2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLHA DA SALA DE AULA	44
3.2.2. A ESCOLHA DA PROFESSORA.....	45
3.2.3. CONTATO INICIAL E APROXIMAÇÃO COM OS SUJEITOS.....	48
3.2.4. A SELEÇÃO DOS SUJEITOS.....	51
3.3. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	55
3.3.1. AS FILMAGENS	57
3.3.2. A PESQUISA E A PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA	59
3.3.3. ORGANIZAÇÃO E EDIÇÃO DOS VÍDEOS	66
3.3.3.1. RECORTE: O VÍDEO DE CADA SUJEITO	69
3.3.4. ELABORAÇÃO DOS ROTEIROS DAS SESSÕES DE <i>AUTOSCOPIA</i>	70
3.3.5. SESSÕES DE <i>AUTOSCOPIA</i>	71
3.3.6. TRANSCRIÇÕES.....	75
4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	76
4.1. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS	79
NÚCLEO 1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELA PROFESSORA	80
NÚCLEO 2. ESPECIFICIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO	104
NÚCLEO 3. CARACTERÍSTICAS DA PROFESSORA	118
NÚCLEO 4. AS CONSEQUÊNCIAS DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO	126
5. DISCUSSÃO DOS DADOS	141
5.1. O PROFESSOR	144
5.1.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	148
5.1.2. ATUAÇÃO DOCENTE: O PROFESSOR COMO MEDIADOR	154
5.1.3. CARACTERÍSTICAS DA PROFESSORA EM EJA	165
5.2. O ALUNO	172
5.2.1. A AUTO-ESTIMA DO ALUNO DE EJA.....	173
5.2.2. CARACTERÍSTICAS DO ALUNO ADULTO: UM SUJEITO ATIVO	181
5.3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROFESSOR E ALUNO SE ENCONTRAM.....	186
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198
8. ANEXO	204
8.1. ANEXO I: NÚCLEOS E SUBNÚCLEOS TEMÁTICOS.....	205

1. INTRODUÇÃO

"A prática educativa é tudo isso, afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje."

Paulo Freire

No tocante à questão da afetividade, pode-se afirmar que é recente a compreensão da importância da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem. Até pouco tempo atrás, as pesquisas na área de educação voltavam-se quase que exclusivamente para o aspecto cognitivo, desconsiderando a dimensão afetiva do ser humano. Essa visão dualista de homem, entendendo-o como um ser dividido entre racional/emocional, corpo/mente, afeto/cognição, tem sido base para os estudos sobre o comportamento humano, impedindo uma compreensão do homem em sua totalidade. A cisão entre razão e emoção predominou nos estudos e pesquisas sobre o comportamento humano por séculos.

Porém, pesquisas recentes na área da Psicologia Educacional têm demonstrado a presença e importância da dimensão afetiva, principalmente no contexto escolar. Estas pesquisas rompem com a visão dualista de homem, que separa razão e emoção, impedindo uma compreensão do ser humano em sua totalidade e complexidade, em favor de uma concepção monista. Essa superação da visão dicotômica anteriormente estabelecida toma como pressuposto o fato de que o ser humano deve ser entendido como um todo: assume-se que as dimensões afetiva e cognitiva são indissociáveis no processo de desenvolvimento humano.

A base teórica dessa nova concepção de investigação científica encontra-se na abordagem histórico-cultural e em suas contribuições acerca dos estudos sobre o desenvolvimento humano. Os autores que representam esta concepção, Vygotsky (1998) e

Wallon (1979), destacaram o papel das interações sociais no desenvolvimento humano e defenderam a relação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. Assumem o caráter social da afetividade e a indissociável relação entre afetividade e inteligência, uma relação intrínseca ao desenvolvimento humano.

Baseando-se nas idéias de Wallon (1979) e Vygotsky (1998), pressupõe-se que os aspectos cognitivos e afetivos, inter-relacionados, são fatores determinantes do pleno desenvolvimento do sujeito. Diversos autores têm observado que nos dois autores citados existe a idéia de uma reciprocidade e inter-relação entre a afetividade e a inteligência (Almeida, 1997; Oliveira, 1997; Colombo, 2007). Tal conclusão firma-se na compreensão de que ambas as funções (afetiva e intelectual) dependem da relação do indivíduo com o meio social, sendo influenciadas e constituídas nas interações entre os sujeitos, o que permite o entendimento do homem nas duas dimensões, simultaneamente.

Vale lembrar que esta pesquisa insere-se entre as produções desenvolvidas por membros do Grupo do Afeto, subgrupo do ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita), grupo de pesquisa da faculdade de Educação da Unicamp, que vem produzindo pesquisas na perspectiva da questão da afetividade, pautadas na concepção monista de homem.

Vários pesquisadores desse grupo (Dantas, 1992; Tassoni, 2000; Colombo, 2007; Falcin, 2003; Tagliaferro, 2006; Leite, 2006) estudaram o possível papel da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento, centrando a atenção na mediação pedagógica, na relação professor-aluno. Defendem a questão da afetividade como sendo intrínseca à atividade educacional, partindo do pressuposto de que a relação entre ensino e aprendizagem também é movida pelo desejo e pela paixão, tanto do professor, quanto dos alunos. Acreditam que as condições afetivas são passíveis de identificação e previsão e devem

ser pensadas de forma a criarem-se condições afetivas favoráveis que facilitem a aprendizagem

Essas pesquisas tiveram o foco na relação professor-aluno, especialmente preocupadas com os efeitos afetivos positivos ou aversivos desta mediação. No entanto, esses estudos acabaram por verificar que é possível admitir que a afetividade se expressa através de variadas dimensões do trabalho pedagógico realizado em sala de aula e não apenas nas relações interpessoais. Dessas pesquisas surge a idéia de que a afetividade se faz presente nas principais decisões tomadas pelo professor, marcando intensamente a qualidade dos vínculos estabelecidos entre os sujeitos e o objeto de conhecimento. De acordo com Leite (2006):

“Entendemos que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno. (...) principalmente através de categorias de análise centradas nas posturas e conteúdos verbais, é possível supor que a afetividade também se expressa em outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.”
(p. 31)

Portanto, atividades bem planejadas, práticas pedagógicas coerentes e bem desenvolvidas, além de um bom domínio do conhecimento por parte do professor, constituem condições necessárias para que os alunos desenvolvam um bom nível de envolvimento com os objetos de estudos e uma motivação para participação ativa na construção de conhecimentos.

A qualidade dessas interações constitui o diferencial que poderá transformar a experiência de aprender em uma interação de sucesso ou de fracasso. Segundo Leite e Tassoni *“(...) 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: 13).

O aumento de pesquisas na área e sua crescente visibilidade sugerem que a questão da afetividade vem ganhando importância nos estudos sobre o desenvolvimento humano. E é na perspectiva histórico-cultural que essas pesquisas têm buscado seus pressupostos teóricos.

Assim, a partir das concepções teóricas explicitadas, podemos inferir que existe uma relação íntima entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, entendendo que ambos, intimamente relacionados, são intrínsecos ao desenvolvimento humano.

Após introduzir a questão da afetividade como primeiro eixo norteador, cabe apresentar o segundo eixo da pesquisa, que está na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). É fundamental compreender que esta modalidade envolve pessoas cujos direitos têm sido historicamente negados. Para isso, é necessário conhecer a história da EJA e dos movimentos sociais, compreendendo que a marca da marginalidade, neste público, dá o tom de uma educação fora do padrão e exige uma adequação da escola e do trabalho pedagógico do professor à vida e às necessidades do aluno adulto, que são diferentes da criança. É preciso reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, além de participar ativamente da comunidade com autonomia, sem jamais os ver como receptores passivos da assistência e do favor alheios. É indispensável, ainda, perceber que a proposta pedagógica praticada na sala de aula influencia diretamente o envolvimento desses alunos, a aprendizagem e a superação de suas dificuldades, desafiando-os positivamente a aprender e incentivando-os a retornar todos os dias.

No nosso entendimento, não se trata de uma educação compensatória ou um favor a uma parcela anteriormente excluída do processo educativo. Vemos a EJA como campo fundamental de defesa de direitos e busca por superação das injustiças sociais, pois se refere diretamente à *“luta contra a exclusão social e educativa, à superação da perspectiva*

assistencialista da educação compensatória e à articulação de sistemas de ensino inclusivos, que viabilizem múltiplas trajetórias de formação.” (Ribeiro, 2001: 13).

A tese que defendemos é que essa modalidade de educação deve, como afirmou Paulo Freire (1975), colocar o oprimido como sujeito ativo e central da sua aprendizagem e da transformação da sua própria realidade, entendendo que ninguém deve mudar a realidade do outro, e sim, fornecer conhecimentos e conscientização da realidade para que esse outro o faça com propriedade e autonomia, para que os sujeitos decidam por si mesmos atuar de forma transformadora.

Em síntese, tendo tal escopo teórico como base, a hipótese que defendemos é que a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito e objeto é, também, de natureza afetiva e depende da qualidade da mediação do professor nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. O objetivo é identificar, descrever e analisar a dimensão afetiva no processo de mediação pedagógica do professor, enfocando seus efeitos positivos na relação aluno - objeto de conhecimento, em uma sala de aula da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). A idéia de focar nos efeitos positivos deve-se à intenção de contribuir apontando possibilidades de atuação nessa modalidade de ensino que impliquem em resultados positivos.

A análise e discussão dos dados baseou-se na criação de *núcleos temáticos*, agrupando por temas os principais dados coletados através do procedimento conhecido como *autoscopia*, discutindo e analisando-os sempre à luz da abordagem histórico-cultural. O projeto de investigação foi ancorado na busca por um entendimento e construção de conhecimentos relativos às práticas pedagógicas na modalidade EJA, articulados com a preocupação em assumir como base a necessidade de romper com a referida dicotomia entre razão e emoção, assumindo que afeto e cognição estão intrinsecamente imbricados.

Ciente do explicitado, a presente pesquisa justifica-se, em muito, na importância expansão da compreensão monista de homem, integrando as dimensões afetiva e cognitiva, e pela relevância social da educação de jovens e adultos. Entendemos que a busca por um desenvolvimento positivo de práticas nessa modalidade se faz gritante, pois talvez, a partir dela, seja possível contribuir para uma mudança nos índices de analfabetismo que limitam direitos, impedem acesso e comprometem o pleno exercício da cidadania para uma significativa parcela da população.

2. BASES TEÓRICAS

2.1. A AFETIVIDADE

Pode-se afirmar que é muito atual a compreensão da importância da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem. Em um passado recente, as pesquisas sobre as práticas pedagógicas voltavam-se para o aspecto cognitivo, praticamente desconsiderando a dimensão afetiva. Podemos compreender, por meio de uma breve análise histórica, a razão pela qual a dimensão afetiva esteve deslocada do seu importante papel na constituição humana, recordando que somos herdeiros de uma concepção cartesiana de mundo, que não apenas separa o homem entre razão e emoção, mas prima pela fundamental superioridade da primeira sobre a segunda. Esta cisão entre razão e emoção predominou nos estudos e pesquisas sobre o comportamento humano por longo tempo. De acordo com Leite (2006): *“durante os últimos séculos observamos, no pensamento ocidental, uma quase hegemônica concepção de homem em que predomina a razão sobre a emoção.”* (p. 7).

Esta supremacia da razão, onde muitas vezes a emoção era vista como elemento perturbador a ser controlado principalmente pela escola e pela família, foi algumas vezes contestada, mas somente começou a ceder espaço a partir do surgimento de concepções teóricas na linha da abordagem histórico-cultural. Assim, aos poucos foi surgindo uma nova visão da dimensão afetiva, não mais dissociada da cognitiva, compreendendo ambas em uma relação dialética mútua. Avançamos em direção a um entendimento no qual razão e emoção passam a ser concebidas como indissociáveis e constituintes de um mesmo processo, o desenvolvimento humano.

Ainda mais recente foi a configuração da dimensão afetiva como objeto de estudo. Na última década, diversos autores (Fernandez, 1991; Dantas, 1992; Snyders, 1993; Freire 1994;

Codo e Gazzoti, 1999, apud Leite e Tassoni, 2002) tanto da área educacional, quanto da psicologia, têm estudado a dimensão afetiva do comportamento humano. Estes autores defendem o afeto como sendo indispensável na atividade de ensinar, partindo do pressuposto de que a relação entre ensino e aprendizagem também é movida pelo desejo e pela paixão. Acreditam que as condições afetivas são passíveis de identificação e previsão e devem ser pensadas de forma a criarem-se condições afetivas favoráveis que facilitem a aprendizagem.

Recentes pesquisas nesse campo (Dantas, 1994; Tassoni, 2000; Colombo, 2007; Falcin, 2003; Tagliaferro, 2003; Leite, 2006) estudaram o possível papel dessas condições afetivas na mediação pedagógica, centrando a atenção na relação professor-aluno. No entanto, suas observações permitiram analisar que é possível admitir que a afetividade se expressa através de variadas dimensões do trabalho pedagógico realizado em sala de aula e não apenas nas relações interpessoais. Defenderam que a afetividade se faz presente nas principais decisões tomadas pelo professor, marcando intensamente a qualidade dos vínculos estabelecidos entre os sujeitos e o objeto de conhecimento.

O aumento das pesquisas nessa área e sua crescente visibilidade sugerem que a questão da afetividade vem ganhando importância nos estudos científicos e firmando-se como fator determinante do desenvolvimento humano. É na perspectiva histórico-cultural, que deu início a essas reflexões, que essas pesquisas têm buscado os pressupostos teóricos e a inspiração para os importantes estudos acerca do tema, seguindo em uma vertente que concebe o homem como ser integrado, determinado e construído por processos afetivos e cognitivos, de forma indissociável. Portanto, a presente pesquisa se valerá, igualmente, da abordagem histórico-cultural para firmar seus pressupostos teóricos e metodológicos.

Na Psicologia, a concepção monista do ser humano tem sido possível a partir da referida abordagem histórico-cultural, que é defendida por autores como Wallon (1979) e

Vygotsky (1998). Esta concepção enfatiza os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, avaliando que as dimensões afetivas e cognitivas são indissociáveis. Tais autores destacaram, em seus estudos, o importante papel das interações sociais para o desenvolvimento humano e defenderam a íntima relação existente entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente.

Baseando-se nas idéias de Wallon (1979) e Vygotsky (1998), pressupõe-se que os aspectos cognitivos e afetivos, inter-relacionados, são fatores determinantes do pleno desenvolvimento do sujeito. Diversos autores têm observado que nos dois autores citados existe a idéia de uma reciprocidade e inter-relação entre a afetividade e a inteligência (Almeida, 1999; Galvão, 1996; Oliveira, 1992; Colombo, 2007). Tal conclusão firma-se na compreensão de que ambas as funções (afetiva e intelectual) dependem da relação do indivíduo com o meio social, sendo influenciadas e constituídas nas interações entre os sujeitos, o que permite o entendimento do homem nas duas dimensões, simultaneamente (Colombo, 2007, p. 3)

Estes autores defendem a questão da afetividade como sendo intrínseca à atividade educacional, partindo do pressuposto de que a relação entre ensino e aprendizagem também é movida pelo desejo e pela paixão, tanto do professor, quanto dos alunos. Segundo tais autores, as condições afetivas são passíveis de identificação e previsão na construção de condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem. Ao analisar experiências afetivas, pode-se inferir que esses fenômenos referem-se a experiências subjetivas, as quais são capazes de revelar como os indivíduos são afetados pelos acontecimentos, como eles estabelecem e constroem significados e sentidos através dessas experiências .

Neste sentido, os estudos de Wallon (1979) e Vygotsky (1998) tem sido de suma importância para ressignificar a dimensão afetiva no processo de desenvolvimento humano.

Wallon (1979) dedicou grande parte de seu trabalho ao estudo da afetividade, adotando uma abordagem fundamentalmente social do desenvolvimento humano. Buscou articular o biológico e o social, atribuindo às emoções um papel importante na formação da vida psíquica, funcionando como um fator de ligação entre o social e o orgânico. Para ele, as relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, visto que, ao nascer, o indivíduo não possui meios para agir diretamente sobre as coisas à sua volta; assim, a satisfação das suas necessidades e desejos precisa ser realizada pelo intermédio das pessoas adultas. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam, sob a influência do ambiente, são as emoções, que tendem a realizar uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entorno.

De acordo com os estudos de Wallon (1979), a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre seres humanos. É fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são constitutivos da atividade emocional. O autor estabelece uma estreita ligação entre as emoções e a atividade motora. Para ele, logo ao nascer, a criança manifesta um tipo de movimento totalmente ineficaz do ponto de vista da transformação do ambiente físico, o qual chamou de *impulsivo*. Esses movimentos tornam-se expressivos, organizados e intencionais através da comunicação que se estabelece entre a criança e o ambiente humano, por meio de respostas marcadas pela emoção. É, portanto, a partir das interpretações dos adultos que os gestos da criança ganham significado. (Leite e Tassoni, 2002)

Wallon (1979) pesquisou as relações existentes entre o que define como sendo os *núcleos funcionais*, determinantes do processo de desenvolvimento humano: a afetividade, o conhecimento, o ato motor e a pessoa. O autor adota uma abordagem fundamentalmente

social, procurando articular o biológico e com o social. Segundo Wallon (1979) “não se pode encarar a criança independentemente do meio em que se opera o seu crescimento, e que sobre ela atua desde que nasce.” (p. 106).

Para Wallon (1979), a afetividade é determinante tanto na construção da pessoa quanto na construção do conhecimento; o autor propõe um estudo integrado do desenvolvimento humano. Acreditava que a afetividade envolve diversas manifestações, englobando os sentimentos, de natureza psicológica, e as emoções, de natureza biológica. Segundo o autor, as emoções são de grande importância para a formação psíquica, pois funcionam como uma amálgama entre o social e o orgânico.

Em seus estudos, fez uma importante distinção entre os conceitos emoção e afetividade. Segundo ele, a emoção refere-se a manifestações de estados subjetivos, associados a componentes orgânicos. As emoções marcariam as primeiras respostas com que o homem reage, na fase inicial do desenvolvimento, a variadas situações. Por exemplo, contrações musculares ou viscerais são sentidas e comunicadas através do choro, significando fome ou algum desconforto na posição em que se encontra o bebê. Outras alterações também são provocadas pelas emoções, como mudanças na mímica facial, na postura, na forma como os gestos são executados, entre outras. Já a afetividade é entendida como mais ampla, envolvendo uma maior gama de manifestações, abarcando as dimensões psicológicas e biológicas, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica); envolve vivências e manifestações humanas mais complexas, desenvolvendo-se através da apropriação dos sistemas simbólicos culturais. Segundo Wallon (1979), 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.

Nesse sentido, também entende as emoções numa perspectiva genética e de desenvolvimento. Entende que, à medida que o indivíduo se desenvolve, as emoções vão encontrando formas de expressão mais complexas. O que, a princípio, era exteriorizado através do corpo, após conquistas como aquisição da linguagem oral, da intencionalidade, da capacidade de representação, vai ganhando maior enriquecimento e complexidade nas maneiras de expressão. Surgem, então, novas formas (palavras e idéias) que permitem uma atuação além do contato corporal. Assim, as conquistas intelectuais são incorporadas à afetividade, dando-lhe um caráter eminentemente cognitivo.

O autor trabalhou também a questão da afetividade afirmando que “é certo que a afetividade nunca está completamente ausente da atividade intelectual.” (Wallon, 1979, p. 115). Wallon (1979) assumindo a existência de uma relação entre o ambiente sócio-cultural e os processos de desenvolvimento humano marcadamente afetivos. Neste sentido, pelo fato de haver uma dimensão afetiva nas relações sociais, entende que a afetividade influencia o cognitivo, e vice-versa.

O autor defende que a afetividade desempenha papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, desde seus primeiros meses de vida, pois, durante tal período, exerce a função de comunicação, tendo como formas de expressão os gestos, os olhares e as expressões corporais. Posteriormente, através da interação com o meio social / cultural, passa-se de um estado de *sincretismo* para um processo progressivo de *diferenciação*, durante o qual a afetividade está presente, permeando a relação com o outro e construindo identidades. Da mesma forma, é ainda através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos. Neste sentido, pelo

fato de haver uma dimensão afetiva nas relações sociais, entende-se que a afetividade influencia o cognitivo, e vice-versa.

Para Wallon (1979), a afetividade é determinante tanto na construção da pessoa quanto na construção do conhecimento; o autor propõe um estudo integrado do desenvolvimento humano, definindo seu próprio projeto teórico como sendo a elaboração da psicogênese da pessoa completa. A gênese da inteligência para Wallon (1979) é organicamente social, ou seja, "o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar" (Dantas, 1992). E é nesse sentido que a teoria do desenvolvimento cognitivo de Wallon (1979) é centrada na psicogênese da pessoa completa. Dantas (1992) afirma que, para o autor, 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. Neste sentido, ela lhe dá origem" (p. 85-86).

O autor construiu o seu modelo de análise ao pensar no desenvolvimento humano, estudando-o a partir do desenvolvimento psíquico da criança. Assim, o desenvolvimento da criança aparece descontínuo, marcado por contradições e conflitos, resultado da maturação e das condições ambientais, provocando alterações qualitativas no seu comportamento em geral.

Wallon (1979) realiza um estudo que é centrado na criança contextualizada, onde o ritmo no qual se sucedem as etapas do desenvolvimento é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas, provocando em cada etapa profundas mudanças nas anteriores.

Neste sentido, a passagem dos estágios de desenvolvimento não se dá linearmente, por ampliação, mas por reformulação, instalando-se no momento da passagem de uma etapa a outra, crises que afetam a conduta da criança. Conflitos se instalam nesse processo e são de origem exógena quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura, e endógenos quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa (Galvão, 1995). Esses conflitos são propulsores do desenvolvimento.

Entendemos que a afetividade, na teoria walloniana, é passível de evolução tanto quanto a inteligência. Nas primeiras fases da vida, a afetividade e a emoção são muito difíceis de discernir, e sua manifestação se dá principalmente pelo contato físico, pela troca de olhar, por uma viva comunicação não verbal. Ao longo do desenvolvimento surgem novas formas de expressão, culminando no aprimoramento das trocas afetivas.

Em sua psicogênese, Wallon (1979) divide o desenvolvimento humano em estágios sucessivos, são eles:

- *Impulsivo-emocional* (do nascimento até um ano). Ocorre no primeiro ano de vida. A predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, às quais intermediam sua relação com o mundo físico;

- *Sensório-motor e projetivo* (que vai de um até os três anos). A aquisição da marcha e da prensão dão à criança maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração dos espaços. Também, neste estágio, ocorre o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo projetivo refere-se ao fato de a ação do pensamento precisar dos gestos para se exteriorizar. O ato mental projeta-se em atos motores. Como diz Dantas (1992), para Wallon, o ato mental se desenvolve a partir do ato motor;

- *Personalismo* (ocorre dos três aos seis anos). Neste estágio desenvolve-se a construção da consciência de si mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas;

- *Categorial* (dos seis aos onze anos). Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior;

- *Puberdade e adolescência* (a partir dos onze ou doze anos). Predominância funcional. Ocorre nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Questões pessoais, morais e existenciais são trazidas à tona.

Segundo o autor, dentro de cada uma destas etapas atuam, simultaneamente e de forma integrada, três domínios funcionais: o ato motor, a afetividade e o conhecimento. Contudo, a integração dos mencionados domínios não se dá de forma única ao longo do desenvolvimento, mas existe uma alternância de preponderância entre eles, de modo que as conquistas obtidas por um destes domínios são utilizadas pelos outros. Ressalta Galvão (1996):

"Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação." (p. 45)

Neste sentido, no estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo, e vice-versa.

Wallon (1979) enfatiza o papel da emoção no desenvolvimento humano, pois, todo o contato que a criança estabelece com as pessoas que cuidam dela, desde o nascimento, é feito

de emoções e não apenas cognições. Baseou suas idéias em quatro níveis funcionais que estão todo o tempo em comunicação: *afetividade*, *emoções*, *movimento* e *formação do eu*.

Entendia que a *afetividade* possui papel fundamental no desenvolvimento da pessoa, pois é por meio dela que o ser humano demonstra seus desejos e vontades. As transformações fisiológicas de uma criança (nas palavras de Wallon (1979), em seu sistema *neurovegetativo*, revelam importantes traços de caráter e personalidade. Já as *emoções* são altamente orgânicas. A raiva, o medo, a tristeza, a alegria e os sentimentos mais profundos possuem uma função de grande relevância no relacionamento da criança com o meio. A idéia do *movimento* enfatiza a necessidade dos espaços para as crianças se movimentarem. Deste modo, a motricidade tem um caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento, quanto pela maneira com ele é representado. Dificultar a mobilidade da criança acaba por limitar o fluir de fatores necessários e importantes para o desenvolvimento completo da pessoa. Por fim, na *formação do eu* a construção desse *eu* depende essencialmente do outro – com maior ênfase a partir de quando a criança começa a vivenciar a *crise de oposição*, na qual a negação do outro funciona como uma espécie de instrumento de descoberta de si própria. Isso acontece mais ou menos em torno dos 3 anos, quando é a hora de saber que *eu* sou. Imitação, manipulação e sedução em relação ao outro são características comuns neste desenvolvimento.

Em resumo, Wallon (1979) destaca o importante papel das interações sociais e analisa o indivíduo em sua totalidade, integrando as dimensões motoras/afetivas/cognitivas, isto é, acredita que o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar. Concebia que a criança acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam. Defendia que a afetividade é a fonte do conhecimento.

Outro autor que dá ênfase à discussão da relação entre afeto e cognição é Vygotsky (1998), que também estudou o desenvolvimento do ser humano. Voltou-se para o estudo das emoções, no início da década de 30, buscando romper com a visão dualista (razão / emoção) predominante na época. Procurou traçar um percurso histórico a respeito do tema, identificando as mudanças que esses estudos sofreram, bem como as contribuições de cada um dos estudiosos do assunto até então. Apontou as contribuições de cada um desses estudiosos, esboçando uma nova forma de entender as emoções humanas.

A maior parte das teorias que abordavam as emoções, na sua época, centravam-se nas manifestações orgânicas e desconsideravam o aspecto psicológico dos processos emocionais. Eram, portanto, incapazes de explicar o desenvolvimento progressivo das emoções, principalmente devido ao fato de a maioria desses estudos estabelecer ligação entre emoções e instintos animais. Vygotsky (1993) denuncia essa separação:

"enquanto objetos de estudos, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa." (p. 6)

Vygotsky (1998), embora tenha tido uma base biológica como ponto de partida, defendeu que os estados emocionais diversos causam reações orgânicas semelhantes, acreditando que as manifestações orgânicas não eram capazes de explicar essas formas mais complexas. Por conta disso, delineou uma abordagem enfatizando a questão do significado, pois, de acordo com ele, as transformações orgânicas desvinculadas do contexto não são suficientes para produzir a emoção. Neste sentido, uma visão mecanicista das emoções, focada nos processos corporais, ignorava as qualidades superiores e especificamente humanas das emoções. A partir de sua visão sócio-interacionista, além do âmbito biológico do

desenvolvimento humano, o desenvolvimento social deve ser considerado de grande importância. Para Vygotsky (1998):

“Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.” (p. 40)

O autor considerava de grande valor para o desenvolvimento humano a convivência em sociedade, avaliando que é através da inserção na cultura que o indivíduo se constitui enquanto ser sócio-histórico. Devido a essa compreensão da importância do meio social / cultural, delineou uma abordagem enfatizando a questão do significado, pois acreditava que as transformações orgânicas desvinculadas do contexto não eram suficientes para produzir a emoção.

Para este teórico, o social é importante para a aprendizagem e destaca, em seus estudos, que o homem se desenvolve a partir de sua inserção na cultura, ou seja, na interação social com as pessoas ao seu redor. O autor também defende que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui desejos, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.

Ao longo de sua teoria, ao enfatizar a importância das interações sociais, apresenta o conceito de mediação, através do qual entende que a relação entre o homem e o mundo se dá através da intervenção de sistemas simbólicos, colocando o referido conceito como central na perspectiva histórico-cultural. Neste sentido, o desenvolvimento humano é sempre mediado por agentes culturais, sendo que nessa interação mediada ocorre a internalização dos objetos culturais, a qual caracteriza o desenvolvimento. Oliveira (1997), grande estudiosa da teoria

professor, enfocando seus efeitos positivos na relação aluno - objeto de conhecimento, em uma sala de aula da modalidade EJA, da FUMEC de Campinas (Fundação Municipal para Educação Comunitária) – afirmamos que este objetivo tem fundamento no pressuposto que assumimos de que a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito (no caso, os alunos jovens e adultos) e objeto (nesse caso, conhecimentos escolares) é, também, de natureza afetiva e está intimamente relacionada à qualidade da história de mediações vivenciadas pelo sujeito em relação ao objeto, no seu ambiente cultural, durante sua história de vida, em especial a escolar. Ou seja, a qualidade da mediação é fator muito importante para o desenvolvimento de uma relação aversiva ou positiva entre sujeito e objeto, e tal processo desencadeia-se intimamente imbricado na dimensão afetiva. Assim, o professor, que é o principal mediador do processo de aprendizagem, pode contribuir para que o aluno desenvolva uma relação afetiva de amor ou de ódio com determinados objetos de conhecimentos e conteúdos.

2.2. AFETIVIDADE E CONDIÇÕES DE ENSINO

O advento de concepções teóricas, como a abordagem histórico-social, marcadas pela ênfase nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, tem possibilitado uma nova leitura das dimensões afetiva e cognitiva do ser humano, no sentido de uma interpretação monista, na qual pensamento e sentimento se fundem, não sendo mais realizadas apenas análises isoladas dessas dimensões. Tais interpretações têm provocado profundas modificações na Psicologia, seja enquanto área de produção científica, ou enquanto área que subsidia diversas práticas profissionais.

De acordo com Leite e Tassoni (2002), na área educacional, a crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas. A atenção que se tinha focado no *o que ensinar* (os conteúdos das disciplinas), começa dividir espaço com o *como ensinar* (a forma de, as maneiras, os modos).

Diante da base teórica explicitada, podemos inferir que os aspectos afetivos estão presentes nas interações sociais e influenciam o processo de desenvolvimento cognitivo. Com isso, pressupomos que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Citando Leite (2006):

“Entendemos que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno. (...) ...principalmente através de categorias de análise centradas nas posturas e conteúdos verbais, é possível supor que a afetividade também se expressa em outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.”
(p. 31)

Pode-se supor, também, que a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos

(alunos) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

As interações em sala de aula são compostas por um conjunto complexo de variadas formas de atuação que se estabelecem entre as partes envolvidas, que são os professores e os alunos. Uma maneira de agir está intimamente relacionada à atuação anterior e determina, sobremaneira, o comportamento seguinte. Na verdade, é pela somatória das diversas formas de atuação, durante as atividades pedagógicas, que a professora vai qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento.

Segundo Leite e Tassoni (2002), 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, por consequência, acabam por influenciar diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente.

Embora a escola seja um local onde o compromisso maior que se estabelece é com o processo de transmissão/produção de conhecimento, pode-se afirmar que "as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente" (Almeida, 1999, p. 107).

É importante destacar que a afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Como salienta Dantas (1992), conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. "As manifestações epidérmicas da 'afetividade da lambida' se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade" (p. 75).

Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. Dantas (1992) refere-se a essas formas de interação como cognitivização da afetividade.

O foco da pesquisa será direcionado para a qualidade afetiva da mediação do professor nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, visando identificar os aspectos que contribuem positivamente na construção da relação que se estabelece entre o aprendiz e o objeto de estudo.

Neste sentido, ao se valorizar a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento, se faz necessário ressaltar a importância da mediação pedagógica do professor: assumimos que a qualidade dessa mediação é um dos principais determinantes da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto (conhecimento). Portanto, atividades bem planejadas e bem sucedidas, práticas pedagógicas coerentes e bem desenvolvidas, com uma mediação afetiva do professor, além de um bom domínio do conhecimento deste, constituem condições necessárias para que os alunos desenvolvam um bom nível de envolvimento com os objetos e uma motivação para sua participação ativa na construção de conhecimentos.

É neste pressuposto que a presente pesquisa se baseia. Assume-se, portanto, que a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito e objeto é também de natureza afetiva e depende da qualidade da história de mediações vivenciadas pelo sujeito em relação a esse objeto, no seu ambiente cultural, durante sua história de vida, em especial a escolar.

Recentes pesquisas (Grotta, 2006; Tassoni, 2006; Silva, 2006; Tagliaferro, 2006; Falcin, 2006; Kager, 2006) estudaram a possível relação entre afetividade e a mediação do professor. Observaram direcionando o olhar especialmente para a relação professor-aluno,

mas acabaram por demonstrar que é possível supor que a afetividade também se manifesta através de várias outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Segundo Leite e Tassoni (2002) “(...) 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.”(p.13)

Entendendo que a questão da afetividade em sala de aula não se restringe apenas às relações específicas entre professor e aluno, supomos que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno. É o que se discute a seguir.

Leite (2006) destaca cinco decisões assumidas pelo professor no planejamento e desenvolvimento de ensino, que certamente resultam em implicações marcadamente afetivas, determinando a futura relação que se estabelecerá entre o aluno e o objeto de conhecimento. São elas:

1-) Para onde ir – a escolha dos objetivos de ensino.

Para Leite (2006), esta é, para muito além de uma decisão técnica, uma escolha que necessariamente reflete valores, crenças e concepções de quem decide. Uma das implicações marcadamente afetivas, nesse sentido, diz respeito à relevância dos objetivos escolhidos para uma determinada população. O ensino de conteúdos totalmente desconexos com a realidade dos alunos, que não os permite ver a função prática naquele aprendizado, vem construindo uma escola afastada da sociedade, fracassada na tentativa de criar vínculos entre alunos e objetos de conhecimento.

Assumimos que o conhecimento de determinada área deve ser disponibilizado de forma a permitir que as pessoas o utilizem para melhorarem as suas condições de exercício da cidadania e de inserção social. Uma escola voltada para a vida deve primar pela escolha de

objetivos e conteúdos relevantes para a realidade da comunidade em que se encontra inserida, tomando-se como referência o exercício da cidadania, visando aumentar as chances da construção de vínculos afetivos entre o sujeito e os objetos de conhecimento.

2-) De onde partir - aluno como referência.

De acordo com Leite (2006), é importante planejar o trabalho pedagógico a partir do que o aluno já sabe sobre o objeto em questão, pois considera que isso aumenta a probabilidade de se desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso dos alunos em apropriar-se daquele conhecimento. Tal sucesso apresenta claras implicações afetivas, e, nos casos de fracasso, mais comuns em nossa realidade escolar, ao se iniciar o ensino de forma desvinculada de qualquer aspecto de conhecimento do aluno, as chances do insucesso ocorrer desde o início do processo, deteriorando já no início as possibilidades de se estabelecer uma relação saudável entre o sujeito e o objeto do conhecimento, aumentam significativamente.

Assim, assumimos que a decisão sobre ponto de partida do ensino só deve ser decidido após o professor realizar uma avaliação diagnóstica sobre o que os seus alunos já sabem a respeito do tema em questão, e não a baseado em decisões burocráticas ou de pressupostos irreais previamente estabelecidos.

3-) Como caminhar – a organização dos conteúdos

O autor aponta que a falta de organização lógica dos conteúdos se constitui como fator que dificulta a apropriação do conhecimento. Portanto, aumenta as possibilidades de o aluno fracassar, o que contribui para a já mencionada deterioração das relações entre o aluno e o objeto em questão. Ao contrário, a organização lógica, o encadeamento de conteúdos e sua continuidade sendo organizados de forma a permitir que o aluno visualize o desenvolvimento

e crescimento de sua própria aprendizagem implicam no aumento das chances de criação de vínculos positivos com os conteúdos.

4-) Como ensinar – a escolha dos procedimentos e atividades de ensino.

Leite (2006) explicita a necessidade de atenção na escolha dos procedimentos de ensino, uma vez que, em relação a esse aspecto, as implicações afetivas nem sempre são prontamente identificáveis.

A escolha das atividades de ensino é um aspecto de grande importância, sendo muito discutido, uma vez que envolve a relação professor-aluno no que ela tem de mais visível. São relações nas quais podemos observar os efeitos, identificando-os na própria situação. Neste sentido, são irrefutáveis os aspectos afetivos envolvidos, o que possivelmente possa explicar a preferência das recentes pesquisas em estudar a afetividade em sala de aula principalmente focando a relação professor-aluno.

No entanto, a questão da escolha dos procedimentos apresenta uma outra dimensão com implicações afetivas nem sempre facilmente identificáveis: a adequação ou inadequação da atividade proposta, em função dos objetivos estabelecidos. Mesmo em situações de ensino onde observam-se objetivos relevantes, o uso de atividades inadequadas ou não motivadoras não permite bons resultados. Não adianta propor a leitura de bons e atraentes livros e trabalhá-los com atividades desinteressantes.

O autor cita também os principais aspectos do desenvolvimento de uma atividade que podem vir a implicar em um desempenho não satisfatório do aluno: pode ocorrer a falta de instruções claras, ausência de intervenções adequadas do professor, falta de *feedback* por parte do professor, etc.

5) Como Avaliar – uma decisão contra ou a favor do aluno?

A questão da avaliação escolar vem sendo apontada como um dos grandes problemas do ensino, vista como um dos principais fatores causadores do fracasso escolar. A avaliação configura-se como algo extremamente aversivo quando o aluno percebe que as consequências do processo se direcionam contra ele mesmo. Segundo Leite (2006) esta é, na imensa maioria das vezes, a lógica do modelo tradicional de avaliação: o professor ensina e depois avalia; se o aluno for bem, é o professor ensinou de forma adequada; se o aluno for mal, é responsabilizado por não ter aprendido ou estudado o suficiente, podendo ser reprovado. A partir deste ponto de vista, o ensino e a aprendizagem são vistos e entendidos como processos independentes, dissociados: o ensino é tarefa do professor e a aprendizagem é tarefa do aluno.

A avaliação torna-se profundamente aversiva quando o aluno percebe que as consequências do processo podem voltar-se contra ele. Luckesi (1984, apud Leite, 2006) propõe o resgate da função diagnóstica da avaliação, ou seja, reconhece que a avaliação só tem sentido em uma sociedade democrática, se os seus resultados forem utilizados a favor do aluno, com o objetivo de rever e alterar as condições de ensino para melhor.

Assim, podemos afirmar que a afetividade está presente em todas as mais importantes decisões de ensino do professor, as quais são fundamentais para a construção da relação aluno-objeto de conhecimento. A forma como acontece essa mediação do professor é, portanto, um dos principais fatores que virão a determinar a qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Sobre isso, Leite e Tassoni (2002) afirmam que:

“(...) as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não

só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.” (p. 17)

Podemos inferir, sem exagero, que a qualidade da mediação, em vários casos, determina a futura relação entre o aluno e um determinado conteúdo ou prática desenvolvida na escola. Tal relação, muitas vezes, é essencialmente afetiva. Segundo os autores, quando as práticas de ensino vivenciadas pelos alunos não lhes possibilitam um bom desempenho, muitas vezes é por conta de atividades descontextualizadas, instruções obscuras, intervenções inadequadas do professor, etc. Assim, ao persistem esses problemas nas práticas pedagógicas o processo de aprendizagem do objeto em questão torna-se uma condição de sofrimento para o aluno e, de acordo com Leite e Tassoni (2002):

“obviamente, nessas 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. 19).

Diante do exposto, podemos afirmar que a aquisição de conhecimentos na escola se dá por meio de interações sociais. Assim, tendo em vista que a afetividade, como já visto, está presente em todas as interações sociais, podemos inferir que está igualmente presente nas relações que se desenvolvem na escola. Dessa forma, a qualidade dessas interações se constitui no diferencial que poderá transformar a experiência de aprender em uma interação de sucesso ou de fracasso.

2.3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos começou a delinear-se no Brasil a partir da década de 30, quando, finalmente, vislumbra-se o início da consolidação de um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo cada vez mais setores sociais. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente visando à extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40.

Toda a história das idéias em torno da Educação de Adultos no Brasil acompanha a história da política educacional, que, por sua vez, acompanha a história dos modelos econômicos e políticos e, conseqüentemente, a história das relações de poder.

É importante salientar a necessidade de se reconhecer que esta modalidade envolve pessoas cujos direitos têm sido historicamente negados. Para isso é necessário: conhecer a história da EJA e a história das lutas do povo brasileiro em seus movimentos sociais; compreender que esta marca da marginalidade, neste público, dá o tom de uma educação fora do padrão e da necessidade de adequação da escola e do trabalho pedagógico do professor à vida e às necessidades do aluno adulto, que são diferentes da criança; reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, participar ativamente da comunidade com autonomia, sem vê-los como receptores passivos da assistência e do favor alheios; perceber que a proposta

pedagógica praticada na sala de aula influencia diretamente no envolvimento dos alunos, na aprendizagem e na superação de suas dificuldades, desafiando-os positivamente a aprender e incentivando-os a querer retornar todos os dias.

Iniciando uma breve incursão histórica, podemos considerar que foi apenas a partir de 1945, com a aprovação do Decreto nº19.513, de 25 de agosto de 1945, que a Educação de Adultos tornou-se oficial. Após este marco, existiram muitos projetos e campanhas, que foram lançados com a intenção de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade convencional. Dentre estes, podemos citar: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947); o Movimento de Educação de Base – MEB, sistema rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal (1961); além dos Centros Populares de Cultura – CPC (1963), Movimento de Cultura Popular – MCP e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler – CPCTAL, sendo que o primeiro estava mais voltado para atender às necessidades de qualificação da mão-de-obra para o setor industrial (além da necessidade de ampliar os currais eleitorais mantidos pelas práticas clientelísticas), os demais tinham o intuito de atender às populações das regiões menos desenvolvidas, além da preocupação de conscientização e integração desse grupo através da alfabetização e utilização do sistema Paulo Freire (Freire, 1975).

De forma pouco menos sintetizada, observando a história de nosso país, vemos que até a Segunda República, o problema da educação de adultos não se distinguia dentro da problemática da Educação popular. Durante o Estado Novo, a discussão acerca dessa questão baseava-se apenas na necessidade de criação de um programa para adultos. No final da Segunda Guerra Mundial, vem à tona o problema da educação das massas como instrumento de construção de uma sociedade mais democrática. Nos anos 50, vemos o aparecimento da Campanha Nacional de Educação Rural, promovida e instalada pelo governo. Já em 1958,

vemos mais uma mudança, onde os educadores, influenciados pelo pensamento filosófico cristão europeu, começam os debates sobre esse tipo de educação: enquanto, de um lado, católicos conservadores defendiam o ensino privado nos debates da LDB, de outro, Paulo Freire expunha suas idéias pedagógicas. Durante essa efervescência de debates, surge o MEB (Movimento de Educação de Base), que começou funcionar em 1961: era um movimento de cultura popular, que visava à alfabetização da massa rural, além da formação cristã, com ensino catequético.

Uma das mais notáveis e interessantes iniciativas relacionadas a projetos para educação de adultos foram os Círculos de Cultura iniciados por Paulo Freire (Freire, 1975) no Rio Grande do Norte, em 1963, quando ensinou 300 adultos a ler e a escrever em 45 dias, desenvolvendo um método inovador de alfabetização. Em resposta aos eficazes resultados, o governo aprovou a multiplicação dessas primeiras experiências em um Plano Nacional de Alfabetização, que previa a formação de educadores em massa e a rápida implantação de 20 mil núcleos, chamados *círculos de cultura* pelo País. Porém, durante o regime militar (1964-1985), estes movimentos e seus representantes foram perseguidos, reprimidos e exilados pelo Governo Militar.

Apenas em 1996, a Educação de Jovens e Adultos passou a existir como uma modalidade. Durante a ditadura Militar, mais especificamente em 1970, foi criado o MOBRAF – Movimento Brasileiro de Alfabetização (a partir de 1985, passa a se chamar Fundação Educar), tendo como principal objetivo erradicar totalmente o analfabetismo, mas, igualmente, preparar mão-de-obra necessária aos interesses do Estado. Na década de 80, aconteceu um crescente descompromisso do Governo Federal por programas de alfabetização de jovens e adultos, deslocando tal responsabilidade para o plano Municipal (Paiva, 1994 apud Silva, 1997).

Em se tratando da legislação mais recente, de forma geral, podemos assumir que a LDB 5692/71 contemplava um caráter supletivo para adultos, excluindo as demais modalidades, e estabelecia algumas semelhanças com o MOBRAL relativas à profissionalização para o mercado de trabalho e a visão da leitura e da escrita apenas como decodificação de signos. Somente com a nova LDB nº 9394/96, art.37 e art.38, é que se passa a contemplar algumas especificidades da educação de jovens e adultos e a buscar uma melhor adequação às novas exigências sociais. Dentre algumas alterações significativas podemos destacar que essa lei suprime referências ao ensino profissionalizante atrelado ao EJA, criando um capítulo único para esta modalidade, defendendo uso de didática apropriada às características do alunado, condições de vida e trabalho, incentivando a aplicação de projetos especiais que proporcionem o alcance dos objetivos desejados.

Aqui, entendemos que a EJA deve visar à educação integral de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de ter escolarização regular na idade convencional, possibilitando-lhes o desenvolvimento de suas potencialidades e dando-lhes condições para a aquisição de habilidades e conhecimentos necessários para o exercício consciente da cidadania.

Este dever do Estado com a Educação deve ser efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito: a Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como o veículo de que se serve a Constituição para consagrar o direito à cidadania, substancial àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada, em sintonia com as mudanças de ordem legal e social e, em especial, com as aspirações da parcela dos membros da sociedade que não dispõem de instrução escolar suficiente ao pleno exercício da cidadania. Esta modalidade de ensino deve permitir a melhoria do nível educacional da população - um reclamo social - em relação à qual mantém o Estado uma incômoda dívida social.

Paulo Freire (Freire, 1975), que representa um marco para a Educação de Adultos em termos de concepção político-filosófica, afirma a necessidade do educador (re)educar-se para atuar ao lado dos oprimidos e a seu favor. Cabe ao professor auxiliar o aluno no seu processo de conscientização (conscientização política de se saber e se fazer cidadão de direitos, investido de sua cultura) através de um procedimento pedagógico centrado na problematização da sociedade, sendo um mediador democrático, optando metodologicamente pelo diálogo, que aproxima professor e aluno como sujeitos que aprendem mutuamente. Esta proposta traz para os professores a necessidade de terem visão e postura diferentes perante os alunos, despidas de preconceito e marcadas pelo compromisso político.

Freire (1975) denuncia o que denomina de “educação bancária”, onde os conteúdos são apenas depositados nos alunos. Atualmente, tal concepção de ensino vem sendo superada e vislumbramos uma realidade que anseia por uma construção participativa de conhecimentos. As novas idéias têm no homem:

“não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem. (...) o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de investigação e reinvenção.” (Freire, 1975, p. 104)

A participação livre e crítica dos educandos é um dos princípios da educação proposta por Freire (1975) para a Educação de Adultos. Sua concepção de círculos de cultura constitui uma unidade de ensino que substitui a escola autoritária, reunindo um professor a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem escrita e de conhecimentos. Nesses círculos, o professor deve sempre trabalhar na perspectiva do diálogo, jamais impondo. A educação como prática da liberdade, defendida pelo autor, significa reconhecer a opressão como uma realidade social e denunciar a necessidade de lutar contra ela, desconstruí-la, a partir da ação dos oprimidos, tomando a frente como sujeitos na busca

por mudanças na sua própria realidade. A idéia de liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se. Para o autor, a educação não pode ser neutra, pois tanto ou serve como instrumento para conformar seres humanos a um padrão, ou é um instrumento de libertação da opressão humana. O que serve para educação serve necessariamente para o processo de fazer pessoas alfabetizadas, tendo em vista que numa sociedade letrada tornar-se alfabetizado é a base – e em muitos casos, o todo - da educação. Os participantes do diálogo do círculo de cultura são homens para os quais as palavras devem ter vida, tratando de coisas do seu cotidiano.

Vale ressaltar a importância de negar a visão desses homens como receptores passivos da assistência e do favor alheios e entender, na perspectiva freiriana, que devemos colocar o oprimido como sujeito da sua aprendizagem e da transformação da sua realidade. A grande ousadia de Paulo Freire foi colocar o oprimido como personagem ativo e central na transformação da sua própria realidade, entendendo que nem ninguém deve ambicionar mudar a realidade do outro, e sim, fornecer ferramentas para que o outro o faça com propriedade e autonomia. A função do educador não é dizer como deve ser e o que deve mudar, mas deve fornecer conhecimento e conscientização da realidade para que os sujeitos decidam por si mesmos atuar de forma transformadora. A educação como meio de transformação da realidade é:

“(...) aquela que tem que ser forjada com ele (oprimido) e não para ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação.” (Freire, 1983 p.32)

A Educação de Jovens e Adultos está ligada ao processo de *conscientização*. Segundo Freire (1975) posto diante do mundo o homem estabelece uma relação sujeito-objeto da qual nasce o conhecimento que ele adquire e expressa por uma linguagem. Esta relação é feita também pelo analfabeto, mas geralmente de uma forma desapropriada e mágica. Então, faz-se necessário utilizar essa captação mágica do analfabeto, mas transformada em crítica, fazendo o homem sentir-se capaz de superar a via predominantemente reflexa e renunciar ao papel de simples objeto, exigindo ser o que é por natureza: sujeito. Esse processo pode ser facilitado através de um método pedagógico ativo, dialógico e crítico, na participação e na modificação do conteúdo programático educacional.

Esses sujeitos precisam dos conhecimentos e das habilidades exigidas pela modernidade, mas os mesmos não podem ser transmitidos apenas do ponto de vista técnico, é preciso buscar conciliar o conhecimento que eles querem com o conhecimento dos processos de como podem conseguir.

Um outro aspecto, muito importante para o trabalho com EJA, é o conhecimento de questões relacionadas à juventude. Nos últimos anos, o agravamento das condições econômicas de sobrevivência e a dificuldade da escola de ensino fundamental em atingir seus objetivos têm empurrado para a EJA um contingente cada vez maior de adolescentes, cujo momento de construção da identidade lhes imprime uma relação diferente com os adultos, com a escola, com a vida, o que exige compreensão e tratamento diferenciado.

Não se trata de uma educação compensatória ou um favor a uma parcela anteriormente excluída do processo educativo. A EJA deve ser entendida como campo fundamental de defesa de direitos e busca por superação das injustiças sociais. Para além de se configurar como uma especialidade ou uma especialização, a EJA é fundamental como campo de conhecimento porque se refere à “luta contra a exclusão social e educativa, a superação da

perspectiva assistencialista da educação compensatória e a articulação de sistemas de ensino inclusivos, que viabilizem múltiplas trajetórias de formação.” (Ribeiro, 2001, p.13).

Atualmente a questão do analfabetismo ainda se faz séria e não existe um plano ou proposta direcionada a trabalhar no sentido de uma superação do analfabetismo. Vários países desenvolveram planos com metas visando a busca pelo fim do analfabetismo em seus territórios, a exemplo da Espanha, que foi alfabetizada por decreto. Não que esse seja o melhor caminho, mas faltam propostas, iniciativas e principalmente, falta uma preocupação maior com a questão no Brasil, onde os índices de analfabetismo perpetuam.

A luta histórica no campo da EJA tem sido para que o poder público assuma sua responsabilidade na oferta da educação básica de jovens e adultos. Faz-se necessário que as universidades e sistemas públicos de ensino assumam e ofereçam uma formação inicial e continuada de professores nessa área e que a sociedade civil, organizada nos seus movimentos, seja demandante desta oferta de escolarização para jovens e adultos. Estas ações são necessárias para o alcance da concepção de educação enquanto direito de todos.

A história nos mostrou que os planos e movimentos de alfabetização se iniciam e findam de acordo com as possibilidades financeiras, políticas e sociais de cada época. O que permanece é o Ministério da Educação, órgão responsável pela coordenação da política educacional do país, portanto aquele que concentra a possibilidade de defesa da educação como direito para todos. E vemos no tão recente Departamento de Educação de Jovens e Adultos, criado há apenas três anos, a esperança da construção da EJA como política pública.

A presente pesquisa justifica-se, em muito, pela relevância social dessa modalidade de ensino. O interesse no desenvolvimento dessa modalidade se faz gritante, pois talvez, possa contribuir para uma mudança radical dos índices de analfabetismo que limitam direitos,

impedem acesso e comprometem o pleno exercício da cidadania de uma significativa parcela da população.

É neste sentido que a presente pesquisa pretende contribuir, construindo conhecimentos sobre os sujeitos participantes do processo educacional, que envolve jovens e adultos, e sobre as práticas pedagógicas bem sucedidas envolvidas nessa modalidade, traçando caminhos que possam contribuir para as práticas na área.

3. MÉTODO

3.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Não se pode negar que, dentre os fenômenos psicológicos, os afetivos apresentam uma grande dificuldade de estudo, tanto no que se refere à conceituação, como também quanto à metodologia de pesquisa e de análise. Porém, entre as ciências, especialmente as humanas, vem acontecendo, há longo prazo, um movimento de busca pela superação de uma visão que prioriza a estabilidade constante e uma estrutura fixa do conhecimento, ou seja, uma ordem permanente e estratificada. Nesse movimento, desmistificam-se as certezas do cientificismo, questionando a infalibilidade absoluta das ciências, recuperando, assim, a validade da interpretação a respeito dos fenômenos e objetos de estudo. Nessa mesma linha, defende-se que as ciências humanas não devem se conduzir pelos padrões das ciências naturais, devido às suas especificidades.

No tocante especificamente ao campo educacional, segundo Lüdke e André(1986):

“Situado entre as ciências humanas e sociais, o estudo dos fenômenos educacionais não poderia deixar de sofrer as influências das evoluções ocorridas naquelas ciências. Por muito tempo elas procuraram seguir os modelos que serviram tão bem ao desenvolvimento das ciências físicas e naturais, na busca da construção do conhecimento científico do seu objeto de estudo.”(p. 3)

Mas as peculiaridades dessa área de pesquisa exigiram mudanças metodológicas. Tomando por base fenômenos e fatos sociais, as novas linhas de pesquisa priorizam os aspectos qualitativos, expondo a complexidade humana e buscando observar, reconhecer e analisar os significados até então não trabalhados da vida social.

A pesquisa qualitativa surge por uma necessidade gerada a partir de uma insuficiência da pesquisa quantitativa na área das ciências humanas e sociais, as quais somente são compreendidas pelo contexto do objeto de estudo e das relações que este estabelece.

Lüdke e André(1986) consideram que, nas ciências sociais e humanas, é impossível destituir a bagagem cultural, a história pessoal e a formação individual e social dos sujeitos durante a observação e coleta de dados. Para os autores, a observação é a base da pesquisa qualitativa; o observador precisa estar ciente de tais aspectos e planejar rigorosamente sua observação para torná-la um instrumento válido e fidedigno.

Segundo Lüdke e André(1986):

“A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo das abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.” (p. 26)

Assim sendo, a presente pesquisa adotou a metodologia qualitativa devido à sua clara adequação aos objetivos propostos. Optou-se por essa abordagem porque intencionava-se identificar, analisar e compreender a dimensão afetiva na mediação pedagógica durante as atividades de ensino, envolvendo alunos jovens e adultos. Uma vez que tal metodologia tem, no ambiente onde se dão as relações a serem estudadas, a sua fonte de dados, ela possibilitou uma melhor observação e análise das práticas pedagógicas abordadas.

Obtiveram-se, com tal metodologia, dados descritivos mediante contato direto e interativo da pesquisadora com a situação objeto de estudo. Na metodologia qualitativa, buscou-se o ambiente natural de sala de aula, durante as atividades e práticas de ensino, como fonte de dados, tendo a pesquisadora como instrumento fundamental na coleta de dados (observação) e posterior análise. A pesquisa se fez de caráter descritivo, pois foram descritos e analisados os significados que os sujeitos atribuíram aos fatos/fenômenos/relações em sala de aula durante a mediação pedagógica.

Conforme havia sido observado pelo parecerista da FAPESP, que avaliou o projeto da presente pesquisa, três meses de coleta de dados, incluindo nesse período os momentos de observação, filmagens e *autoscopia*, eram tempo insuficiente. Afirmam os autores que:

“(...) investigadores qualitativos em educação efetuam ‘trabalho de campo’ – observação participante, entrevistas em profundidade ou etnografia – despendendo grandes quantidades de tempo nos locais de investigação e com sujeitos ou documentos de investigação.”
(Bogdan e Biklen, 1991, p. 40)

Assim, procedeu-se estendendo em muito o período da observação e coleta de dados da pesquisadora em campo, tendo a duração completa de um ano, sendo seis meses de interação da pesquisadora inserindo-se no cotidiano da turma e seis meses posteriores de filmagens. Nesse período, deu-se o maior conhecimento da realidade pesquisada e dos sujeitos da pesquisa. Tal conhecimento visava alcançar o escopo de informações necessárias para a fase de análise.

Ciente do método qualitativo como base, visando a um aprofundamento teórico que permitisse entender mais especificamente em que enquadramento exatamente o tipo de pesquisa aqui apresentada encontra-se, partiu-se para o estudo da *pesquisa etnográfica*. Os autores Bogdan e Biklen (1991) trazem com riqueza de detalhes a discussão e caracterização desse tipo de pesquisa. Faz-se válido apresentá-la devido à importância de tal discussão para uma melhor compreensão da própria pesquisa hora realizada, seus aspectos mais significativos, limitações e possibilidades.

Durante o decorrer desse período de aprofundamento teórico e imersão em campo, os estudos de Bogdan e Biklen (1991) permitiram uma reflexão e compreensão mais consistente do processo de coleta de dados que se vivenciava através dos seus escritos sobre a *etnografia constitutiva*, que configura uma abordagem mais empirista no estudo das relações humanas, utilizando:

“(...) o vídeo e o filme como suporte de registro dos atos e gestos das pessoas. Os investigadores que utilizavam este tipo de abordagem estavam preocupados com o fato de, frequentemente, as descrições dos observadores refletirem mais as noções destes do que as dos participantes, e também com o fato dos participantes não serem capazes de comunicar suficientes informação ao investigador.” (Bogdan e Biklen, 1991, p. 40)

Assim, partiu-se para um entendimento com maior clareza das possibilidades da metodologia desenvolvida. Neste aprofundamento teórico, baseado nos autores referidos, compreendemos cinco pontos principais para a reflexão e caracterização da metodologia ora empregada. Esses cinco pontos que, de acordo com Bogdan e Biklen (1991), caracterizam a pesquisa qualitativa: a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador se faz instrumento principal da coleta de dados, despendendo grande quantidade de tempo em campo; a investigação qualitativa é descritiva, os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, vídeos, fotografias, etc; a pesquisa qualitativa se interessa mais pelos processos do que unicamente pelos resultados ou produtos, explorando os significados dos processos; analisam seus dados de forma indutiva; e finalmente, a atribuição de significação faz-se de importância vital para a abordagem qualitativa. Abrindo novas perspectivas de trabalho e vislumbrando novas construções de significados para o próprio trabalho em realização.

Mediante a teoria explicitada, que fundamenta e permite um domínio mais consciente da inserção na realidade estudada para coleta de dados, foi possível lidar com maior conhecimento de causa e maior aproveitamento de dados no ambiente pesquisado. O detalhamento teórico de prático do procedimento de coleta de dados, a *autoscopia*, será feito mais adiante, ao se explicitar a coleta e análise de dados.

3.2. PROCEDIMENTO DE ESCOLHA DA SALA DE AULA E DOS SUJEITOS

Na busca de uma situação que possibilitasse a observação, descrição e análise de práticas pedagógicas positivas na Educação de Jovens e Adultos, escolher a sala que proporcionaria esse contato específico era uma condição fundamental para a realização da pesquisa.

Como a pesquisa, conforme explicitado no projeto, realizar-se-ia na FUMEC de Campinas, a qual conta com grande número de salas nos mais diversos bairros do município, as possibilidades de escolha eram vastas. Porém, escolher a sala em que as práticas da professora eram reconhecidas como positivas, apreciadas pelos alunos e comunidade, além de uma professora que criasse um vínculo, apresentando uma relação afetiva reconhecidamente positiva com seus alunos – critérios assumidos nesta pesquisa – dependeria de indicações confiáveis e seguras.

Sabe-se que, na realidade de escola pública, a precariedade de material, as dificuldades administrativas e os problemas de formação resultam em casos de práticas pedagógicas que não obtém o resultado esperado e até mesmo relações afetivas não positivas, marcadas pelo desinteresse e desestímulo por parte de alunos e professores. Na área de Jovens e Adultos, modalidade para a qual existe ainda menos formação específica nos cursos de Pedagogia, a incidência de casos onde as relações aluno – professor – conhecimento escolar são negativas é acentuada, vide o grande número de casos de evasão. Portanto, a busca por sala, turma e professora que preenchessem os requisitos da pesquisa se fazia de importância central, fator determinante para a realização da própria pesquisa.

Devido à importância de tal escolha, muito trabalho e dedicação foram destinados à escolha da sala de aula para a coleta de dados, sendo que o passo inicial foi encontrar uma

professora que correspondesse ao perfil definido, o que definiria sua sala de aula como apropriada para realização da pesquisa e seus alunos, consequentemente, sujeitos da pesquisa.

3.2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLHA DA SALA DE AULA

Em um primeiro momento, buscou-se o auxílio de quem apresentava as condições necessárias para orientar a pesquisadora no sentido de fornecer informações válidas e precisas a respeito do objeto de pesquisa procurado: contava-se com a ajuda de uma pedagoga, formada na UNICAMP, com vasta experiência na FUMEC de Campinas. Trata-se da, já mencionada no Projeto de Pesquisa, tia da pesquisadora, que trabalhou como professora na modalidade EJA no município de Campinas, por 12 anos. Muito próxima à pesquisadora, sempre narrou suas experiências e discutiu idéias relacionadas à área, mostrando-se extremamente engajada e mantendo contatos com as professoras de EJA desde que saiu dessa modalidade.

A pesquisadora tomou o cuidado de não se ater a uma única opinião, devido ao grau de importância da escolha da professora para a realização da coleta de dados da pesquisa. Assim, foi buscar informações com uma outra Pedagoga, recém mestre pela UNICAMP, sob orientação do professor Dr. Sergio Antônio da Silva Leite, o mesmo orientador da presente pesquisa. A dissertação de mestrado da referida mestre, também professora da modalidade EJA, realizou-se na área da Educação de Jovens e Adultos; a autora possuía grande experiência de campo e estudos na área, além de informações relevantes para a escolha da professora da presente pesquisa. Assim, procurou-se estabelecer contato com esta pedagoga para a obtenção de informações e indicações.

Após de algum tempo de contato e algumas conversas aprofundadas sobre a necessidade e importância da escolha de uma professora que permitisse a observação proposta, em que a pesquisadora pôde esclarecer exatamente que tipo de professora precisava encontrar e explicitar as condições necessárias da coleta de dados, ambas as fontes consultadas indicaram a mesma professora da FUMEC: essas indicações levaram a pesquisadora a conhecer a professora M. A.

3.2.2. A ESCOLHA DA PROFESSORA

Pelo fato de as duas fontes competentes procuradas indicarem a mesma professora, sendo que ambas não se conheciam e jamais haviam trabalhado juntas, somando-se que ambas buscaram opinião de outras professoras antes de fazerem a indicação, foi avaliado que era extremamente válida a indicação; logo, partiu-se para a tentativa de estabelecer contato e conhecer a referida professora.

Docente da FUMEC no período noturno e diretora de escola pública durante o dia, a experiente docente leciona em uma turma de EJA, no bairro Guará, em Campinas, todas as noites.

A dupla indicação da mesma docente, a princípio, intrigou a pesquisadora, pois as duas fontes não se conhecem e lecionam em bairros muito distantes. A pesquisadora constatou que essa indicação deveu-se, realmente, ao fato de a professora ser reconhecida como uma competente docente. Nas reuniões da FUMEC, há anos a professora milita em favor de seus alunos. Engajada e extremamente comprometida com seu trabalho, a professora é conhecida por sua competência em alfabetizar alunos adultos e pela boa relação que estabelece, os

vínculos afetivos que firma com seus alunos, que, mesmo após se tornarem ex-alunos, a procuram.

Não apenas alunos, ex-alunos e colegas de profissão a respeitam e valorizam, mas toda a comunidade escolar e até mesmo a comunidade do bairro, demonstram grande reconhecimento pelo trabalho e enorme valorização da atuação da professora. É uma pessoa conhecida e reconhecida por aqueles com quem convivem ou mesmo os que só a conhecem pela sua fama de grande e apaixonada docente.

Através da primeira fonte, a pedagoga ex-professora da FUMEC que lecionou na mesma escola que a professora M. A. durante muitos anos, sendo sua conhecida pessoal, a pesquisadora conseguiu estabelecer contato com a professora. Esta se dispôs a marcar uma conversa com a pesquisadora para que, com mais tempo, pudesse esclarecer sua pesquisa.

Durante esse primeiro encontro, a pesquisadora pôde esclarecer exatamente os objetivos da pesquisa, a metodologia e tudo o que pretendia fazer. A professora havia acabado de realizar o curso de gestores da Unicamp, tendo tido contato com várias pesquisas realizadas na instituição, além de ter uma filha na universidade também realizando pesquisa, também com amparo da FAPESP. Muito interessada pela proposta, a docente prontamente concordou em participar da pesquisa, permitindo que a pesquisadora estivesse presente em suas aulas semanalmente.

Autorizou a observação das aulas e as filmagens posteriores, tomando apenas o cuidado de pedir à pesquisadora que primeiramente estabelecesse contato com a turma, os conhecesse, compreendesse o andamento das aulas, o ritmo da sala, para que, somente posteriormente, fossem iniciadas as filmagens.

A professora, muito tranquila com a presença da pesquisadora, recebeu-a de forma acolhedora, apresentando-a à turma, valorizando a pesquisa, afirmando estar feliz com a

realização da mesma na sala. Durante todos os meses que se passaram, a professora sempre foi extremamente solícita e atenciosa. Todas as vezes que sua ajuda foi necessária, auxiliou a pesquisadora, quer seja no contato com os alunos, quer seja na mediação com a direção da escola.

A solicitude da docente foi fator indispensável para a realização da pesquisa. Ela permitiu e viabilizou a observação de sua sala, auxiliou a pesquisadora provendo-a de todas as informações que lhe foram solicitadas, permitiu as filmagens, cedeu vários momentos para conversas e esclarecimentos com a turma, apoiou a pesquisa, explicou para os alunos a importância da realização de pesquisas e valorizou o trabalho da pesquisadora.

Extremamente competente e objetiva, deixou transparecer sempre com clareza as suas atitudes, até mesmo emitindo juízos, descontraidamente, sobre vários momentos filmados.

Atuou sempre com tranquilidade, segura de seu trabalho, não demonstrando constrangimento perante a câmera, atuando da mesma forma com ou sem sua presença.

Quando necessário, na época das sessões de *autoscopia*, a docente cedeu os alunos, um por vez, em horário de aula, pois durante o dia eles trabalhavam e era inviável encontrá-los fora da escola. Demonstrou aí, mais uma vez, sua boa vontade com a pesquisa e pesquisadora.

A docente, por diversas vezes, enfatizou a falta de pesquisas e estudos na modalidade EJA e afirmou sua satisfação em poder colaborar com pesquisa na área, à qual se dedica há tanto tempo. Sua colaboração e relacionamento com a pesquisadora foram extremamente positivos.

3.2.3. CONTATO INICIAL E APROXIMAÇÃO COM OS SUJEITOS

A professora M. A. apresentou a pesquisadora para a turma explicando quem era e a pesquisa que pretendia desenvolver. A pesquisadora foi apresentada como estudante de Pedagogia da Unicamp, interessada em realizar uma pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos que iria acompanhá-los durante o ano de 2007, realizando, no segundo semestre, filmagens da sala de aula e sessões de *autoscopia* com quem estivesse interessado em participar da pesquisa. As filmagens e sessões foram melhor explicadas e detalhadas no segundo semestre.

A pesquisadora foi recebida pelos alunos com entusiasmo. No início, havia certa hesitação por parte deles em estabelecer diálogo; notava-se certo receio, mas os comentários sobre a pesquisadora marcavam sempre uma posição de expectativa positiva.

No primeiro semestre, a pesquisadora apenas observou a sala. Isto permitiu conhecer a dinâmica da sala de aula, o que auxiliou a adequar a metodologia escolhida. Foi um importante e interessante tempo de imersão onde pesquisadora e sujeitos interagiram, permitindo à pesquisadora uma maior compreensão *in loco* do objeto de estudo, e possibilitando aos alunos se acostumarem com aquela presença, evitando posteriores possíveis constrangimentos no momento das filmagens por uma questão de proximidade que amenizava o sentimento de uma observação que poderia vir a ter sido vista como invasiva. Afinal, uma câmera observando pode inibir comportamentos. Foi de suma importância tornar-se parte da turma, levá-los a compreender que era uma situação na qual eles estavam contribuindo com uma pesquisa e não sendo por avaliados. Essa idéia foi cuidadosamente construída com o tempo.

Nas primeiras semanas, foi difícil a inserção na sala. A pesquisadora assistia à aula uma vez por semana. A dinâmica era bastante diversa da que estava acostumada a presenciar em salas de aula do ensino regular. Eram poucos alunos e a sala era multiseriada. Difícil precisar o número total de alunos, pois ao longo do ano no qual a turma foi acompanhada, muitas foram as matrículas e as desistências. A sala manteve-se com número de aproximadamente 10 alunos, embora houvesse épocas ou meses com maior ou menor número. A professora aceitava matrícula em qualquer mês do ano e havia alunos que também desistiam em qualquer momento.

Passado o momento inicial que, de acordo com Sato (2001), em geral, apresenta dificuldades, uma vez que o pesquisador não possui familiaridade com o local, com as pessoas, com as regras, a pesquisa propriamente dita pôde dar-se com mais tranquilidade

Voltando à sala, no lado esquerdo ficavam os alunos das séries mais avançadas, ou ciclos, como se divide o ensino na FUMEC; no centro da sala ficava um senhor de muita idade em processo inicial de alfabetização; no canto direito ficavam os alunos do que podemos considerar como primeiras séries; mais espalhados, no meio da sala, ficavam os alunos intermediários, que ainda estavam firmando a aprendizagem da escrita, mas já liam, escreviam e faziam contas.

A professora trabalhava, simultaneamente, com toda a diversidade de sua sala de aula, ainda proporcionando um atendimento particular a cada aluno. Geralmente, chegava e distribuía folhas xerocadas diversificadas, atribuindo uma atividade específica para cada pequeno grupo ou mesmo para cada aluno; outras vezes, entregava folhas com a mesma leitura para todos (excetuando aqueles que ainda não lêem) e realizava leitura e discussão coletiva com a turma para, posteriormente, diversificar apenas nas atividades direcionadas para cada estágio de aprendizagem.

A aula transcorria com a alternância de momentos coletivos e momentos particulares aluno-professora. Após leituras e discussões coletivas, ou aulas expositivas, ou explicações sobre a atividade a ser desenvolvida, a professora passava carteira por carteira ouvindo as dúvidas, corrigindo os erros, auxiliando nas dificuldades. Enquanto os alunos resolviam as atividades propostas, a professora trabalhava com o aluno em estágio inicial de alfabetização através de atividades específicas, demonstrando o som de cada fonema, mostrando o nome da letra, etc. Seguia auxiliando qualquer dificuldade de leitura dos alunos das séries iniciais, corrigindo os erros e tirando dúvidas.

No início, foi muito difícil compreender a dinâmica da sala, pois era a primeira vez que a pesquisadora observava o funcionamento de uma sala multiseriada na modalidade EJA. Com o passar das semanas, começou a existir uma aproximação dos alunos, que vinham fazer perguntas para a pesquisadora. Foram se estabelecendo diálogos a respeito dos mais diversos assuntos e os alunos passaram a conhecer melhor a pesquisadora, o que permitiu importante abertura para as intervenções posteriores, o contato positivo, a demonstração de interesse mútuo. Esse processo de estabelecimento de confiança foi fundamental para a etapa posterior, com a realização das filmagens, e o estabelecimento desses vínculos de confiança foi igualmente importante para as sessões de *autoscopia*, onde os sujeitos podiam se sentir mais à vontade por estarem diante de alguém com quem estavam acostumados a conversar.

Segundo Rockwell (1986), não existe entrada neutra em campo. Ainda para a autora, diferentemente de outras estratégias metodológicas, onde se conta com o que se pode denominar *protocolo norteador* dos comportamentos a serem adotados, em uma coleta de dados em que muitas vezes padronizam-se as falas e a forma de apresentação dos pesquisadores aos sujeitos pesquisados, na pesquisa etnográfica¹ é o pesquisador, no

¹ Posteriormente discutir-se-á de forma mais aprofundada a questão da pesquisa etnográfica.

transcorrer cotidiano da pesquisa durante a coleta de dados em campo, que vai com estratégias para efetuar seu trabalho e conseguir colaboração para obter informações.

Este trabalho de observação e inserção nas aulas durou seis meses, onde a observadora pôde melhor compreender o trabalho da professora, o ritmo da sala, os alunos sujeitos de sua pesquisa, a forma de trabalhar da professora e observar, inicialmente, a forma como ela se relaciona com os alunos, além dos vínculos afetivos identificados no relacionamento cotidiano.

3.2.4. A SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Os alunos da professora M. A. formam um grupo extremamente heterogêneo: alguns adultos entre os 35 e 50 anos, dois jovens entre 20 e 30 anos, dois adolescentes e um senhor bem mais velho (65 anos). A sala multiseriada possui variedade etária ampla; múltiplos também são os objetivos e os motivos de cada aluno estar naquela turma, além dos caminhos percorridos até ela.

Apesar de todos os alunos terem se voluntariado com interesse por participar da pesquisa, como as sessões ocorreram nas últimas semanas letivas, muitos haviam deixado de frequentar a escola. Alguns haviam concluído os estudos antes do prazo, outros tinham compromissos de trabalho de fim de ano e só voltariam no ano seguinte, outros viajaram e outros ainda mudaram de cidade. Foram selecionados como sujeitos todos aqueles que permaneceram na turma durante o período das sessões, que foram apenas seis alunos.

sujeito 1

A sujeito 1, é uma senhora, mãe de família e avó, tem 50 anos e reside na cidade de Campinas – SP. Trabalha em uma produtora e distribuidora de flores da região e está

matriculada na terceira série da turma da professora M. A. Viveu sua infância no interior do Paraná, no ambiente rural, nunca havia freqüentado a escola. Ingressou na turma no início do ano em que se deu a pesquisa. Em apenas um ano foi alfabetizada, aprendeu a fazer contas e atingiu domínio de conteúdos de ensino de terceiro ano escolar. Sua motivação para procurar a escola foi o fato de que havia conquistado cargo importante em seu trabalho pelos anos de dedicação e competência, e com o cargo veio a responsabilidade e a necessidade de maiores conhecimentos; ela precisava aprender a ler e a fazer contas.

sujeito 2

A sujeito 2 é uma adolescente de 16 anos, reside na cidade de Campinas – SP, mora com pais e irmãos. Aluna considerada pela professora em estágio final de desenvolvimento na sua turma, estando no nível mais avançado da classe. A professora intencionava, no início de 2007, que ela tivesse conhecimentos e preparo suficientes para receber o diploma de quinta série, no fim do ano, para ingressar no ensino regular posteriormente, o que ela conseguiu.

sujeito 3

O sujeito 3 é um adolescente de 15 anos, residente na cidade de Campinas com a mãe e irmãos. Foi considerado um aluno com defasagem de aprendizado no ensino regular e sua participação na turma da modalidade EJA está sendo vista como tentativa de levá-lo a compensar a dificuldade de aprendizagem em sala. Tendo concluído até a quinta série no ensino regular, foi inserido na 1ª série pela professora M. A. em sua turma.

sujeito 4

O sujeito 4, é um senhor de 47 anos que reside em Campinas – SP. Trabalha com jardinagem e foi estimulado por um colega de trabalho a estudar assim que chegou do interior. Nunca havia frequentado a escola. Matriculou-se em Agosto, estando na turma fazia apenas quatro meses na época da sessão de *autoscopia*.

sujeito 5

O sujeito 5 é um senhor de 43 anos que reside há dois anos em Campinas –SP. Frequentou a escola por pouco tempo em sua infância no maranhão. Como a escola rural fechou e seu pai não tinha dinheiro para mandar os filhos estudarem na cidade, nunca foi alfabetizado. Tentou novamente mais tarde no Piauí, mas também abandonou os estudos ainda no seu início. Trabalha faz muito tempo como mestre de obras, em outros estados. Mudou-se para Campinas e continuou trabalhando no mesmo ramo, mas encontrou dificuldades pelas especificidades do trabalho nessa cidade, onde ler e escrever, compreender os números e fazer contas se fazia necessário: buscou a escola novamente. Encontra-se em processo de alfabetização, mas o que mais lhe interessa é fazer contas.

sujeito 6

A sujeito 6 é uma mulher de 32 anos, solteira, reside na cidade de Campinas, mora com os patrões e o senhor idoso de quem cuida. Nasceu e cresceu no Nordeste, no ambiente rural, Iniciou os estudos uma vez, contra a vontade da mãe que queria os filhos trabalhando no campo e não estudando, mas largou ainda muito no início por motivo de doença. Veio para Campinas com os patrões, que a estimularam a estudar, pedindo que ela buscasse escolas e turmas na modalidade EJA, e também motivada pela vontade de ler as cartas do noivo que ficou em Maceió. Estava matriculada na primeira série, em processo de alfabetização.

Outros alunos acabaram participando das filmagens, mas não participaram das sessões de *autoscopia* por motivos diversos. Duas senhoras, donas de casa, buscavam o estudo por realização pessoal, por desejo de saber, necessidade de ler, escrever, conhecer. Ambas se ausentaram nas últimas semanas por motivos familiares. Outro senhor precisava do diploma para o trabalho, mas desistiu antes do fim do ano.

Os dois jovens entre 20 e 30 anos estão no mercado de trabalho e tiveram experiências anteriores frustradas com a escola, levando-os a abandoná-la e só regressar depois de adultos. O rapaz encerrou seus estudos na turma antes do início das sessões de *autoscopia* e a jovem, que faltava muito às aulas, abandonou os estudos por motivos pessoais. Portanto, ambos não foram sujeitos da pesquisa. No caso do rapaz, voltou aos estudos porque necessitava do diploma por questões de trabalho, no meio do ano de 2007 recebeu da professora o certificado de conclusão e pôde ingressar na turma da 6ª série, mas freqüentes eram suas procuras pela professora M. A. nos corredores da escola e até mesmo interrompendo na sala de aula. A jovem também precisava do diploma por questões de trabalho, pois havia abandonado a escola ao vir para Campinas. Já adulta, buscava emprego, mas enfrentava muitas dificuldades por não possuir o Ensino Fundamental. Essa aluna desistiu e se retirou da turma no segundo semestre de 2007.

O aluno mais velho encontra-se em fase inicial de alfabetização. Nunca foi alfabetizado, nunca freqüentou a escola. Viveu em meio rural e agora, que vive na cidade, busca a alfabetização e o conhecimento escolar pela necessidade de usufruir desses saberes para efetivar seus direitos e conseguir viver bem na cidade. Atividades rotineiras indispensáveis como pegar um ônibus, encontrar um endereço ou obter informações sobre algo, para um analfabeto, tornam-se grandes problemas, os quais o levaram a buscar a escola. Infelizmente esse aluno se ausentou no período das sessões de *autoscopia*, não tendo se tornado sujeito da pesquisa.

Os sujeitos, portanto, possuíam histórias muito diferentes, mas todos apresentavam grande interesse em aprender, à exceção do sujeito 3, o rapaz adolescente que parecia obrigado àquela situação. No entanto, o histórico de cada um levava a entender o interesse

pelas aulas: a turma apresentava-se extremamente participativa, interessada e dedicada às aulas e às atividades.

3.3. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados baseou-se no procedimento já mencionado conhecido como *autoscopia*, que, segundo Leite e Colombo (2006), é um procedimento que consiste na gravação áudio-visual do contexto de sala de aula a ser estudado, mediante consentimento dos sujeitos envolvidos, para posterior edição e exibição da gravação para os mesmos sujeitos, em sessões individuais, nas quais a pesquisadora os instigará a narrar e descrever como se sentiram durante a atividade filmada, enquanto assistem à própria referida atividade e se confrontam consigo mesmos nas imagens videogravadas. De acordo com Leite e Colombo (2006), na *autoscopia*:

“o sujeito tem seu comportamento videogravado em um determinado ambiente e, posteriormente, é colocado em uma situação para observar esse material gravado, editado ou não, para que emita comentários sobre o mesmo, por solicitação do pesquisador e em função dos objetivos da pesquisa.” (p.2)

Para os autores, o recurso da *autoscopia* representou um aprimoramento na qualidade da pesquisa qualitativa. Tal fato se deve à possibilidade de o sujeito adquirir posição ativa na coleta de dados. O papel do pesquisador, na sua condição ativa no procedimento, segue no sentido de estabelecer relações de interação e condições dialógicas com o sujeito, a “habilidade de intervenção do pesquisador, na hora certa e de forma adequada, sem que isso seja percebido pelo sujeito como um entrave para o seu processo de expressão, parece ser essencial nos procedimentos” (Leite e Colombo, 2006, p. 7).

É importante destacar o caráter inferencial dos dados científicos que serão construídos a partir da análise dos dados coletados. Para os autores, nos procedimentos de pesquisa qualitativa envolvendo a *autoscopia*, a construção dos conhecimentos deriva de processos centrados em decisões marcadamente inferenciais, “tais decisões são assumidas a partir da consistência e coerência dos próprios dados coletados e analisados, além, obviamente, do referencial teórico assumido previamente pelo pesquisador” (Leite e Colombo, 2006, p. 7). Ainda sobre as decisões inferenciais, os autores citados afirmam que :

“Assim, a questão da decisão inferencial é assumida com mais tranquilidade pelo pesquisador, que tem, na natureza dos seus dados coletados, nas suas bases teóricas e no próprio ambiente cultural, os respaldos necessários para tais decisões e, em última instância, condições para a construção de dados de pesquisa coerentes e fidedignos.” (Leite e Colombo, 2006, p.7)

Uma vez estruturada e consistentemente embasada a adequação da metodologia qualitativa aos objetivos da pesquisa e construídos os conhecimentos necessários sobre o procedimento de *autoscopia*, possuía-se a bagagem teórica necessária para o início do processo de coleta de dados.

A coleta de dados envolveu, primeiramente, sessões de observação. Foram seis meses observando a sala de aula e participando do cotidiano dos alunos e da professora. Por um lado, esse tempo permitiu a verificação da real existência de vínculos afetivos positivos entre alunos e professora, e, por outro, permitiu aos alunos se acostumarem com a pesquisadora, diminuindo possíveis comportamentos baseados na presença de um estranho no contexto.

Após os seis meses, com o consentimento da professora e dos alunos, foram iniciadas as filmagens. A pesquisadora utilizou-se de uma câmera digital para gravar as práticas pedagógicas observadas em sala de aula, aqui entendidas como sendo as atividades de ensino

desenvolvidas em aula, que constituem momentos de interação professor-aluno, nos quais podemos identificar o tipo de instrução dada pelo professor, o envolvimento do aluno no desenvolvimento da atividade, e as intervenções do professor como consequência à produção do aluno – o *feedback*. A pesquisadora realizou gravações das atividades de ensino e, quando houve aproximação professor-aluno, foi utilizado o recurso do *zoom*, para captar com maior riqueza de detalhes o momentos da interação direta professor-aluno.

Ao todo foram realizadas trinta sessões de observação com filmagem, número que somatizou aproximadamente trinta horas de gravações, sendo considerado satisfatório para reunir dados suficientes para a etapa seguinte.

3.3.1. AS FILMAGENS

As filmagens tiveram início apenas no segundo semestre do ano de 2007. Após duas semanas do reinício das aulas, a pesquisadora pediu à professora um tempo para conversar com os alunos sobre as filmagens. Foi explicitado, com riqueza de detalhes, tudo o que se pretendia fazer: como seriam realizadas e quais eram os objetivos das mesmas.

Sobre os seis meses iniciais de observação sem filmagem, professora e pesquisadora julgaram importante o tempo de aproximação para que, quando as filmagens se iniciassem, não houvesse desconforto por parte dos alunos. A pesquisadora compreendeu a importância dessa fase inicial de aproximação, pois a câmera em sala, de início, realmente interferiu no andamento das aulas: os alunos faziam perguntas, muitas vezes demonstravam estar se comportando para a câmera. A confiança estabelecida com a pesquisadora, ao longo do primeiro semestre, corroborou para que, aos poucos, os alunos conseguissem ignorar a câmera e vivenciar com maior naturalidade sua rotina de aulas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1991), o observador deve tentar interagir com seus sujeitos da forma mais natural possível, visando a uma relação não intrusiva e não ameaçadora, pois quanto mais intrusiva, maiores as distorções causadas no comportamento dos sujeitos. Foi no sentido de estabelecer uma interação natural que a pesquisadora trabalhou.

No segundo semestre, pediu-se a autorização dos alunos, que assentiram as gravações e até reagiram com entusiasmo positivo ao saberem que, posteriormente, seriam convidados a assistir a si mesmos na tela.

Foi dado início ao processo de filmagem. A pesquisadora contava com filmadora digital, gerando arquivos de vídeo digitais no formato MPEG que, posteriormente, eram armazenados na memória de um computador para posterior edição, recortes e montagens de trechos pertinentes às sessões de *autoscopia*.

No início, a pesquisadora mantinha-se no fundo da sala, em uma posição que possibilitava uma tomada geral da turma, e procurava filmar a aula completa. Todas as atividades de leitura de textos, aulas expositivas, instruções para a realização das atividades, a própria realização das atividades, sua correção, tudo era filmado. Posteriormente, quando a professora passava de carteira em carteira, a pesquisadora tentava focar nas relações professor-aluno, individualmente, mas ainda mantendo o foco na sala toda.

Após as primeiras filmagens, assistindo e editando essas gravações, a pesquisadora observou que não estava otimizando sua coleta de dados, uma vez que cada vídeo ficava extremamente extenso. Como era muito trabalhoso lidar com aquelas longas filmagens, a pesquisadora avaliou que seria inviável fazer com que cada aluno assistisse longos períodos de filmagem.

Portanto, alterou-se o procedimento: ao invés de filmar a aula inteira, a pesquisadora filmava o início, os momentos de instruções e fazia diferentes tomadas dos alunos nos momentos em que a professora ia às suas carteiras. Como os objetivos do projeto são diretamente voltados para a observação das relações afetivas que se estabelecem entre professor e alunos, tais tomadas permitiram uma observação específica dos momentos de contato direto entre a professora e cada aluno. Na edição, ficou mais fácil lidar com essas gravações, pois a mesma era facilitada pelo fato de cada arquivo de vídeo já contar com a observação de um aluno específico. Assim, durante a organização dos arquivos, bastou apenas separar os vídeos coletivos e os de cada aluno. Nos momentos de edição posteriores, realizaram-se os recortes necessários para a elaboração do vídeo a ser exibido a cada aluno. Mais adiante, no tópico sobre a edição das imagens, será descrito detalhadamente o processo de edição dos vídeos.

Assim, a pesquisadora realizou as filmagens em sala de aula, reunindo material para análise. Esse tempo foi considerado suficiente para que se pudesse obter tantas atividades e tantas amostras de indivíduos quantas necessárias para a realização das sessões de *autoscopia* planejadas.

3.3.2. A PESQUISA E A PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA

Durante as filmagens a pesquisadora pôde observar as interferências em sala que tal situação provocou. Mesmo buscando interferir o mínimo possível na sala, a presença da câmera filmadora, invariavelmente, provocou algumas alterações. Tal fato já era esperado e compreendido de acordo com a fundamentação metodológica da pesquisa qualitativa que

abrange a pesquisa participativa em campo, onde apenas a observação já pode ser entendida enquanto participação na realidade observada.

Principalmente o sujeito 3, o rapaz adolescente, muitas vezes fazia questão de passar na frente da câmera, falar para a filmadora e até mesmo dançar; em muitos momentos da aula ele olhava para ver se a câmera estava voltada para ele; quando a professora corrigia algo em seu caderno, procurava a câmera. Era notável que ele estava agindo de forma que denunciava a sua preocupação com o fato de estar sendo filmado.

Além do aluno citado, a maioria agiu normalmente, ainda que alguns não deixassem de emitir comentários sobre a gravação, lembrando que estavam sendo filmados, sempre que alguém falava algo considerado inapropriado, mas sempre em tom amigável. Até mesmo a professora, vez por outra, se flagrava pedindo, de forma descontraída, para que não se mostrasse a gravação para ninguém.

Assim, a pesquisadora pôde observar que, por mais que se buscasse o mínimo de interferência, a inserção de uma câmera para filmagens dentro da realidade dessa sala de aula implicou em reações dos sujeitos, interferindo, ainda que superficialmente, nos seus comportamentos em sala de aula.

Não se pode negar o papel ativo do pesquisador que, ao realizar sua pesquisa, lança mão de categorias analíticas baseadas nas teorias que conhece e das quais se apropria quando do processo de apreensão da realidade. Aliado a isso, o pesquisador aprende a desenvolver um olhar baseado numa postura de atenção que ele deve ter com a natureza do seu problema de estudo e os objetivos que estabelece em relação ao mesmo. Na busca das informações para alcançar estes objetivos, possui um amparo teórico que circunda todo este percurso, mas que está diretamente ligado à realidade que encontrará: o pesquisador encontra-se incessantemente indo do empírico à teoria, e vice-versa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1991), as modificações do comportamento dos sujeitos perante participação do pesquisador na realidade observada ocorrem praticamente em todas as pesquisas de natureza qualitativa. Os autores designam tal fenômeno como *efeito do observador*. Os pesquisadores que se utilizam da metodologia qualitativa trabalham no sentido de construir uma interação natural, não intrusiva ou ameaçadora com seus sujeitos, pois quanto mais controlada e intrusiva a participação do observador, mais amplos são os efeitos do observador, alterando os comportamentos naturais que se pretendia observar.

Podemos compreender tal interferência entendendo que:

“Se as pessoas forem tratadas como “sujeitos de investigação”, comportar-se-ão como tal, o que é diferente do modo como normalmente se comportam. Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência.” (Bogdan e Biklen, 1991, p. 68)

Acreditar numa coleta de dados durante meses de convivência com a realidade dos sujeitos em sala de aula, que passe obrigatoriamente pelo diálogo com os mesmos em sessões de *autoscopia* e imaginar que não haverá participação da pesquisadora na realidade à qual se inseriu, é equivocado. Quando a relação com os sujeitos se transforma em uma convivência, leva o pesquisador a participar de suas vidas, de seu ambiente. E quando a pesquisadora se transforma em parte da convivência, a relação passa a interferir na realidade do grupo. Em outras metodologias, onde não há o acompanhamento e a convivência, seria fácil aplicar questionários que, posteriormente, seriam reduzidos a porcentagens. Mas isso se torna inviável quando a metodologia exige que a pesquisadora conviva com pessoas reais e, através delas, com culturas, grupos sociais e classes populares. Assim, buscou-se uma interação o mais natural possível, que foi facilitada pelo longo período de convivência, que durou um ano inteiro.

Essa relação de participação no cotidiano da sala de aula desafia a pesquisadora a entender tal realidade, seus sujeitos e seus mundos, tanto através de suas pessoas, que possuem nome e história, quanto a partir de um trabalho global que busca compreender as relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos, alunos e professora, sujeitos constituintes da realidade na qual a pesquisadora se inseriu e sobre a qual pretendia construir conhecimentos.

A participação visando a uma convivência natural em sala de aula estendeu-se às sessões de *autoscopia*, momentos nos quais a pesquisadora deveria deixar os sujeitos mais à vontade possível. Segundo Bogdan e Biklen (1991):

“(...) como os investigadores neste tipo de investigação se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre suas vidas, experiências e situações particulares, as entrevistas que efetuam são mais semelhantes a conversas entre dois confidentes do que a uma sessão formal de perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito. Esta é a única maneira de captar aquilo que é verdadeiramente importante do ponto de vista do sujeito.” (p. 69)

Mas a relação que se estabelece é dupla: não adianta apenas a pesquisadora estar disposta a participar da realidade da sala de aula que encontrará; os alunos envolvidos também precisam estar dispostos a participar do projeto, como no caso do presente trabalho. Assim sendo, a pesquisa torna-se um desafio que só é enfrentado mediante a participação dos pesquisadores, com seus procedimentos de pesquisa, e dos sujeitos envolvidos, possuidores das informações e vivências constituintes da realidade pesquisada. A pesquisadora precisa desenvolver a sensibilidade para ouvir e compreender o ponto de vista e as razões do grupo observado, o que representa o primeiro passo na sua atividade de envolvimento e de ser um observador atento das relações que se estabelecem nesse recorte de realidade que é a sala de aula, suas práticas pedagógicas e relações professora-alunos.

O observador não pode eliminar todos os efeitos que produz nos sujeitos e alcançar uma relação de correspondência com a realidade sem sua interferência, mas:

“Pode, contudo, compreender os efeitos que produz nos sujeitos, mediante um conhecimento aprofundado do contexto, utilizando-o para construir uma consciência mais ampla da natureza da vida social.” (Bogdan e Biklen, 1991, p. 69)

Tal consciência basear-se-á no conhecimento do contexto largamente observado e nas bases teóricas assumidas, atribuindo um caráter inferencial aos dados científicos, conforme previsto no projeto, que foram construídos a partir da análise dos dados coletados.

Retomando os autores que embasaram a metodologia do projeto proposto, Leite e Colombo (2006), afirmam que nos procedimentos de pesquisa qualitativa envolvendo a *autoscopia*, a construção dos conhecimentos deriva de processos centrados em decisões marcadamente inferenciais. Essas decisões ocorrem com base na consistência e coerência dos dados coletados e do referencial teórico assumido. Os autores citados admitem que:

“Assim, a questão da decisão inferencial é assumida com mais tranquilidade pelo pesquisador, que tem, na natureza dos seus dados coletados, nas suas bases teóricas e no próprio ambiente cultural, os respaldos necessários para tais decisões e, em última instância, condições para a construção de dados de pesquisa coerentes e fidedignos.” (Leite e Colombo, 2006, p.7)

Cabe, nesse momento, uma rápida discussão sobre o conceito de pesquisa etnográfica. Segundo Rockwell (1986), a etnografia tem sua origem na Antropologia Social. É definida como uma pesquisa baseada na observação participante e/ou em registros permanentes da vida cotidiana nos contextos onde acontece. Assim, essa concepção foca-se nas relações cotidianas que compreendem não somente aspectos micro-sociais, mas que, em sua face local, resgata aspectos da história particular e de sua relação com determinantes sociais e culturais que a cercam. Metodologicamente, implica em complementar a informação de campo com aquela relativa a outras ordens sociais e buscar interpretações e explicações a partir de

elementos externos à situação particular. Assim, o local e o particular são espaços possíveis para desenvolver o trabalho empírico, no qual processos mais gerais podem ser descritos e compreendidos, bem como conceitos e teorias podem ser construídos.

A etnografia apresenta-se como método de pesquisa social por excelência, inclusive como o único método que considera que qualquer descrição do comportamento humano requer a compreensão dos significados locais para descrevê-lo. Esta abordagem metodológica, por alinhar-se a concepções interpretativas, pressupõe que a realidade seja construída socialmente, expressando-se nas práticas, nos discursos e nas instituições criadas. Por esse motivo, essa abordagem demanda, no processo de pesquisa, a compreensão da cultura que estamos estudando, não podendo se dar a partir de procedimentos estandarizados.

De acordo com Rockwell (1986), a pesquisa etnográfica se caracteriza por:

- documentar o não documentado;
- obter, como produto do trabalho analítico, sempre uma descrição;
- permanecer longamente no campo;
- interpretar e integrar conhecimentos locais à elaboração da descrição;
- construir conhecimentos, descrever realidades particulares buscando relações relevantes

às inquietações teóricas mais gerais.

A autora admite que:

“O etnógrafo observa e paralelamente interpreta. Seleciona do contexto o que há de significativo em relação à elaboração teórica que está realizando. Cria hipótese, realiza uma multiplicidade de análises, reinterpreta, formula novas hipóteses.” (Rockwell, 1986, p. 50)

E com a interferência da pesquisadora, sua simples presença em sala, outras relações de estabelecem: pesquisadora-alunos, pesquisadora-professora.

Entendemos que as situações nas quais se verificam os contatos entre pesquisador e sujeitos da pesquisa configuram-se como parte integrante do material de análise. De acordo com Duarte (2002):

“Registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido, a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado.”

Após a inserção em sala de aula, a pesquisadora passou a se constituir como parte da realidade vivenciada, embora procurasse interferir o mínimo possível, restringindo-se a atuar apenas, e unicamente, quando era solicitada pelos alunos ou professora.

No início, despertava curiosidade, os alunos perguntavam se também era professora, se seria professora deles e buscavam entender como aquela pessoa atuaria em sala.

Muitas vezes, principalmente antes do início das filmagens, a pesquisadora era solicitada a esclarecer dúvidas durante as atividades. Os alunos a procuravam para perguntar sobre contas de matemática, tirar dúvidas sobre grafia de palavras e outras coisas. A princípio, a pesquisadora preocupou-se com a situação, pois sabia que, enquanto observadora, por mais que soubesse que sua presença não passaria sem deixar marcas, procurava interferir o mínimo possível. Portanto, a conduta adotada foi a de auxiliar em tudo o que fosse solicitada, mas sem tomar iniciativa para ação. Tal decisão tinha dois pontos considerados: preocupação em não prejudicar a observação e preocupação de não afastar os sujeitos, uma vez que precisaria contar com a confiança deles nas sessões de *autoscopia* posteriores.

Aos poucos, os sujeitos foram entendendo melhor a presença da pesquisadora em sala. Após o início das filmagens, os alunos continuavam agindo de forma semelhante, solicitando

que a pesquisadora tirasse dúvidas, conversando com a pesquisadora, mesmo enquanto a filmadora estava ligada, demonstrando que se sentiam à vontade com o equipamento.

Algumas alunas buscaram estabelecer contato mais próximo, procurando a pesquisadora nos intervalos de aula, conversando na entrada e saída das aulas. Outros mantinham certa distância, alguns marcadamente por timidez.

No geral, a pesquisadora conseguiu estabelecer um relacionamento positivo com os alunos. Quando do início das filmagens, eles emitiram muitos comentários valorizando positivamente o trabalho da pesquisa e demonstrando satisfação em participar.

A consideração sobre a postura positiva dos alunos em relação à pesquisa e a satisfação em participar, observadas pela pesquisadora nas atitudes dos alunos, foram confirmadas quando a pesquisadora informou ter encerrado a fase de filmagens e estar pronta para realizar as sessões de *autoscopia* com os alunos. Nesse momento, perguntou-se quem teria interesse em participar e todos os alunos, sem exceção, demonstraram interesse.

3.3.3. ORGANIZAÇÃO E EDIÇÃO DOS VÍDEOS

Findado o período de filmagens, iniciou-se a etapa seguinte do procedimento de coleta de dados: a edição dos vídeos. A edição se iniciou no final de novembro de 2007.

Inicialmente, todo o material filmado foi visualizado. São 55 arquivos de vídeo digital, em formato MPEG. O tempo de filmagem varia muito de um arquivo para outro. Alguns duram cerca de uma hora, outros, apenas minutos.

Assistindo a todas as filmagens, pôde-se ter uma visão geral de todo o material disponível e iniciar o tratamento deste material. Inicialmente, dividiram-se os arquivos entre aqueles que continham gravações coletivas, de atividades coletivas em aula, daqueles que

continham gravações de momentos professora-aluno, individualmente, separando-se em pastas os arquivos de cada aluno.

Em seguida, organizaram-se as filmagens por temática. O material de cada sujeito e o material coletivo foram subdivididos em temáticas: as filmagens relativas às aulas de ciências, português e matemática foram separadas.

Seguiu-se com a observação atenciosa de cada filmagem, qualificando-as em ordem decrescente de relevância para os objetivos da pesquisa. Assim, ordenou-se cada arquivo de forma a hierarquizá-los por ordem de importância de acordo com as possibilidades de contribuição para as sessões de *autoscopia*.

Finalmente, analisou-se a qualidade técnica de cada filmagem, dando atenção a aspectos relativos à qualidade e clareza das filmagens, à qualidade da tomada: se estavam em ângulo que permitia ver bem o sujeito e a professora, a qualidade do áudio, etc. A avaliação é que, no geral, as filmagens demonstraram boa qualidade, a visibilidade dos sujeitos foi satisfatória e o áudio perfeitamente compreensível. As filmagens eram adequadas para exibição para os sujeitos.

Assim, as filmagens foram organizadas em:

- coletivas e individuais;
- por temas de aula segundo as áreas de matemática, ciências e português;
- em ordem decrescente de relevância do conteúdo para os objetivos da pesquisa;
- em ordem decrescente de qualidade técnica.

Posteriormente, os arquivos foram testados no programa que foi utilizado para a edição dos vídeos de *autoscopia*.

A edição dos recortes foi etapa posterior à organização das filmagens. A organização bem planejada permitiu uma maior facilidade ao lidar com a numerosa quantidade de horas de gravação.

Assim, dos vídeos coletivos, foram feitas seleções dos momentos tidos como mais importantes, aqueles que a pesquisadora verificou como mais relevantes a serem exibidos para os alunos: os que, acreditava-se, permitiriam comentários e reflexões no sentido de abordar aspectos relevantes para a obtenção de informações relativas aos objetivos da pesquisa.

Os momentos assim avaliados foram recortados e selecionados, de forma a possibilitar uma organização lógica para que a junção dos recortes fizesse sentido. Assim, obteve-se, dos vídeos dos momentos coletivos, um conjunto de filmes que mostravam cenas de aula, momentos de interação da turma entre si e com a professora e atividades coletivas. Ao invés de longas tomadas de uma hora ou mais, reduziu-se a momentos principais e situações-chave, através das quais os alunos poderiam se reconhecer na tela, se reconhecer em atividade, relembrar a aula e, a partir daí, conversar e narrar suas impressões.

Nos vídeos individuais, procedeu-se da mesma maneira. Foram escolhidos os momentos principais, avaliados como mais interessantes para as sessões, sendo os mesmos recortados, encadeados logicamente e editados, formando pequenos filmes que retratavam momentos de interação professora-alunos.

Ao longo do processo, foram editados todos os arquivos digitais e transformados nesses filmes constituídos pelos recortes encadeados de curta duração; os trechos possuem, em média, cinco minutos cada, atentando para a importância de sua duração não ser longa, pois poderia entediar o sujeito e as sessões ficariam demasiadamente extensas, perdendo em qualidade.

3.3.3.1. RECORTE: O VÍDEO DE CADA SUJEITO

Com os arquivos de filmes editados, a pesquisadora escolheu o filme a ser exibido para cada sujeito. Estruturou-se cada vídeo a partir de um roteiro previamente idealizado. Assim os filmes de cada sujeito seguem um padrão de encadeamento a ser detalhado.

Iniciam-se com as imagens coletivas de leituras, discussões, aulas expositivas ou instruções gerais para realização das atividades. Em seguida, foca-se o momento de cada sujeito com a professora em situações de auxílio, correção ou esclarecimento de dúvidas. Respeitam esse encadeamento todas as aulas tomadas que apresentam esses momentos. Em seguida, vêm as filmagens mais específicas de cada aluno. O encadeamento seqüencial fez-se por avaliação do grau de relevância de cada momento constante no filme. Assim, existe alternância de áreas temáticas, de variedade de atividades e de tipos de interação no filme de cada sujeito. Os vídeos, dessa forma, ficaram mais dinâmicos, permitindo aumentar o interesse nos mesmos.

Foi extremamente trabalhoso lidar com a edição de cada filme. Eles contavam com sequenciamento lógico, estrutura hierarquizada de relevância, cortes e junções e legendas explicativas. O processo demandou muito tempo e dedicação, uma metodologia extremamente trabalhosa pela exigência do domínio técnico, a necessidade de aparelhagem eletrônica (câmera digital, computadores, pendrives, softwares de edição de vídeos) e o tempo exigido. As edições consumiram longo tempo de trabalho, mas o resultado foi satisfatório: os filmes ficaram de boa qualidade técnica e bom conteúdo.

3.3.4. ELABORAÇÃO DOS ROTEIROS DAS SESSÕES DE *AUTOSCOPIA*

Uma vez concluídos os vídeos que constituíam os filmes a serem exibidos a cada aluno, iniciou-se a elaboração dos roteiros das sessões de *autoscopia*.

Não se tratava de “engessar” as conversas com os sujeitos. A intenção com a sua elaboração era possuir em mãos, no momento da sessão com os sujeitos, um parâmetro central de encaminhamento das sessões. A necessidade de não ver nos roteiros algo limitador ou capaz de abranger o que constituiriam as sessões fundamenta-se no valor que a metodologia atribui às verbalizações dos próprios sujeitos. Compreender e observar as relações afetivas que os sujeitos estabeleciam com a professora era fator de elevado nível subjetivo, não sendo interessante normatizar o diálogo com um questionário fechado, mas dar espaço para que o sujeito se manifestasse à vontade, exteriorizando o que ele julgava importante. Assim sendo, os roteiros constituem apenas auxílio para que haja um centro norteador e possibilite, respeitando as particularidades dos vídeos e possibilidades de cada sujeito, aproximar os temas discutidos, ouvindo-se opiniões de diferentes sujeitos sobre a mesma atividade, sobre a mesma aula, sobre as mesmas práticas, e, assim, construir um endossamento argumentativo de diversas fontes que vivenciaram o mesmo processo na mesma sala de aula.

Entendemos que:

“Quanto à outra técnica principal da etnologia, a entrevista, multiforme, sem regras rígidas, ela também permite seguir os entrevistados e suas preocupações de perto, e não apenas conforme nosso próprio caminho; a entrevista aberta nos traz, portanto, elementos para relançar a investigação. Este tipo de entrevista é particularmente adequado para permitir esta retroalimentação, que é um dos grandes recursos da prática de campo na etnologia.” (Gutwirth, 2001)

Assim, foram elaborados os roteiros. O roteiro de cada sujeito foi elaborado a partir da observação minuciosa do vídeo que a ele seria exibido. A aproximação entre os roteiros dos diferentes sujeitos foi pensada com o objetivo de permitir que mais de um sujeito emitisse juízos a respeito das situações apresentadas.

Portanto, a pesquisadora procedeu assistindo a cada seleção de cenas, refletindo sobre os aspectos mais relevantes observados na cena e elaborando perguntas que visavam levar o sujeito a discorrer sobre o tema. Em cada fragmento de cena, em cada temática, em cada trecho de vídeo a ser exibido pensou-se nas possíveis falas da pesquisadora que pudessem suscitar falas dos sujeitos. Assim, os roteiros constituem a elaboração de alavancas de diálogo a partir das cenas observadas nos vídeos.

3.3.5. SESSÕES DE *AUTOSCOPIA*

Imediatamente depois do encerramento das filmagens, edição dos vídeos e finalização dos roteiros, iniciaram-se para as sessões de *autoscopia*. Após a realização das edições de seqüências de cenas que continham amostras das relações professor-aluno e momentos de atividades em sala de aula, foram realizados encontros com os alunos que participaram das relações filmadas, onde a pesquisadora expôs os sujeitos ao vídeo e realizou uma entrevista baseada em um roteiro construído a partir do vídeo de cada sujeito, suscitando que eles verbalizassem sobre o que vivenciaram, sobre o que gostaram, o que não gostaram e como se sentiram durante as atividades. Tais sessões de *autoscopia* também foram filmadas.

As sessões apresentaram caráter interativo entre pesquisadora e sujeitos, onde ambos perguntavam e respondiam. A pesquisadora interveio sempre que houve necessidade de maiores esclarecimentos, por parte dos sujeitos, ou para estimular o fluxo da conversa.

Na seqüência, as verbalizações das entrevistas gravadas foram transcritas pela pesquisadora logo após a sessão, para que estas fossem analisadas. Assim sendo,

“os dados primários, portanto, são os relatos verbais emitidos pelo sujeito na situação de observação das suas imagens na tela da TV, durante ou após a transmissão, os quais, por sua vez, são também gravados para posterior análise.” (Leite e Colombo, 2006, p. 2)

Inicialmente, os alunos foram convidados a participar das mesmas. Pretendia-se entrevistar todos que se dispusessem a participar. Com satisfação, verificou-se que todos os alunos manifestaram interesse em participar, sem exceção. Mas, infelizmente, já era final de semestre muitos deixaram de freqüentar a escola durante o último mês.

A grande demanda de trabalho exigido para a edição dos filmes e o tempo consumado fez com que as sessões acontecessem na segunda metade do último mês do ano letivo. Assim, houve grande evasão de alunos. Alguns avisaram que deixariam de ir por causa de outros compromissos de final de ano; outros pararam de ir por causa do final do conteúdo escolar; outros anteciparam as férias, etc. Assim, ao todo, foi possível realizar as sessões com seis sujeitos.

Mediante seleção dos seis sujeitos que participariam, a pesquisadora precisou planejar a logística das sessões de *autoscopia*. Fazia-se necessário um local com computador, dotado de software adequado e compatível com o formato dos vídeos, saída de áudio para fones ou caixa de som e uma estrutura adequada para a gravação áudio-visual da sessão.

A pesquisadora precisou, para tanto, pedir a colaboração da diretora da escola. Esta a recebeu e, como já estava ciente da realização da pesquisa, mostrou-se favorável: cedeu o computador da sala dos professores, que geralmente não era utilizado durante o período de aulas, período no qual a pesquisadora o utilizou.

Assim, realizaram-se testes com os arquivos de vídeos no computador, verificando que possuía programa compatível para a execução dos vídeos. O único entrave foi a ausência de caixas de som, problema que foi resolvido com a utilização de fones de ouvido, os quais permitiam ao sujeito uma melhor qualidade sonora, sem maiores interferências externas, ao mesmo tempo que não atrapalhava as salas de aula próximas, uma vez que as sessões aconteceram nas sala dos professores, no centro da escola, durante os momentos de aula nos quais a professora assentia a ausência dos sujeitos para participação na pesquisa.

Nos momentos das entrevistas, contava-se, então, com a sala e o computador cedidos pela escola, com fones, com um *pendrive* que transportava os arquivos de vídeo, com a câmera para filmagem da sessão, de acordo com os pressupostos da metodologia, além de um gravador de áudio, como cópia de segurança das verbalizações emitidas durante as sessões.

Uma vez percorridas todas as etapas relativas à metodologia, desde a inserção em sala, a realização das filmagens, a edição dos vídeos, a elaboração dos roteiros e os acordos que davam possibilidades materiais para a realização das sessões, deu-se início às sessões de *autoscopia* com os sujeitos.

Trabalhou-se em sessões individuais, chamando um sujeito de cada vez. Inicialmente descrevia-se, novamente, com riqueza de detalhes, do que se tratava a pesquisa. Avisava-se que todas as informações que o sujeito exteriorizasse eram válidas e interessantes, pedindo que ele falasse tudo o que sentisse. Seguia-se com o pedido de autorização para a gravação da sessão e da utilização das informações ali geradas para a realização da pesquisa, assegurando o anonimato para os sujeitos.

Um a um, os sujeitos sentaram-se com a pesquisadora e assistiram aos seus vídeos, parando para emitirem juízos de trecho em trecho, o que foi previamente planejado. Cada recorte era interrompido para que o sujeito exteriorizasse o que sentia ao ver as imagens,

emitindo juízos de valor e também dialogando com a pesquisadora a respeito das questões do roteiro.

Pode-se afirmar que todos ficaram felizes e admirados ao verem-se na tela. Alguns sujeitos, como o sujeito 1, demonstraram enorme facilidade em comunicar-se, expressar-se, transparecendo confiança no que estavam fazendo e não demonstrando constrangimento ou incomodo com a gravação. Outros, como o sujeito 2, apesar de estarem interessados em participar, comentando e indagando quando seria sua vez, no momento das sessões sentiram muita dificuldade em exteriorizar sobre como sentiam-se.

De forma geral, as entrevistas correram bem, normalmente uma por dia; algumas vezes duas em um dia só. Sua duração sempre foi por volta de pouco mais de uma hora.

O trabalho foi interessante e a participação dos sujeitos satisfatória, embora em muitos momentos a pesquisadora tenha se frustrado por esperar mais. Posteriormente, compreendeu que aquele era o ritmo de cada sujeito. Até mesmo os problemas de se expressar, a falta de vocabulário, a dificuldade de exteriorizar o que sentem, constituem dados de pesquisa. Até mesmo o silêncio e as dificuldades de se expressar constituem dados a serem analisados. Entendemos que:

“Não obstante, a entrevista comporta dimensões complexas: as modalidades ‘diplomáticas’ da abordagem, a qualidade do interlocutor quanto a suas possibilidades de resposta, seu saber, suas preocupações particulares, sua situação no meio estudado, a seletividade consciente ou inconsciente dos ditos, etc.” (Gutwirth, 2001)

As sessões correram com tranquilidade e pôde-se concluir que a etapa inicial da coleta de dados estava completa.

3.3.6. TRANSCRIÇÕES

Após a conclusão das etapas e procedimentos da coleta de dados, partiu-se para a transcrição das sessões de *autoscopia*.

Trabalho à primeira vista puramente mecânico, mas que durante as transcrições mostrou que um olhar atento para as expressões dos sujeitos, para os conteúdos exteriorizados, revelava aspectos importantes que foram considerados no posterior momento de constituição dos núcleos temáticos de análise.

Este trabalho foi desenvolvido, visando-se extrair, na íntegra, todas as informações para a análise. Ao todo, somam-se quase 7 horas de gravações das sessões de *autoscopia*. A sessão de cada sujeito durou aproximadamente pouco mais de uma hora.

As transcrições procuraram observar com maior atenção os conteúdos das gravações. Não foi dada importância para aspectos como a correção gramatical da fala dos sujeitos ou preocupação em transcrever foneticamente exatamente o que era verbalizado. Apenas buscou-se transcrever, de forma compreensível, mas sem corrigir gramaticalmente as falas, de forma a permitir a avaliação do conteúdo das mesmas, uma vez que é o que realmente interessa à pesquisa.

4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Após o término da coleta e transcrição de dados, iniciou-se a fase de análise dos dados das sessões de *autoscopia*. Esta etapa consistiu em uma organização sistematizada dos materiais acumulados durante a investigação e objetivava apresentar os dados ao leitor, de forma clara, no intuito de facilitar a interpretação dos mesmos. Segundo Bogdan e Biklen (1994),

“A análise envolve o trabalho com os dados, sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p. 225).

O procedimento de análise dos dados partiu da transcrição das entrevistas de *autoscopia*, seguindo-se a construção dos *Núcleos Temáticos*, correspondentes aos dados coletados. Para essa fase de análise, a pesquisadora extraiu trechos das sessões de *autoscopias* transcritas, organizando os dados nos citados Núcleos Temáticos, agrupando-os de acordo com sua natureza e função, conforme previsto no projeto. Estes núcleos foram baseados em agrupamentos de temas, conteúdos e questões centrais, considerando os objetivos da pesquisa. A utilização dos núcleos temáticos possibilitou o agrupamento de dados relacionados a um mesmo tema, correspondendo a categorias nas quais os dados são organizados de acordo com suas características.

Na construção dos *Núcleos Temáticos*, foram constituídos conjuntos nos quais foram selecionados recortes de relatos dos sujeitos, que tinham em comum mesma natureza e função, recebendo uma denominação específica. Este trabalho com Núcleos Temáticos, conforme foi explicitado no projeto, surgiu a partir da sua utilização em pesquisas inseridas na questão da afetividade (Leite et al, 2006). A base do referido trabalho foi verificada em

Zanelli (1992), em sua tese de Doutorado, onde o autor identificou, nos trechos de transcrições de entrevistas, palavras que representavam o conteúdo analisado e as agrupou de acordo com a sua natureza e função. Em seguida, Zanelli (1992) selecionou, entre essas palavras, as que compunham um núcleo em comum, chamando-as de palavras-chave, a partir das quais desenvolveu conjuntos com base na reunião das mesmas em torno de temas, estabelecendo, assim, Núcleos Temáticos, delimitando temáticas que visavam responder ao questionamento central da pesquisa.

Os núcleos desta pesquisa foram criados nessa perspectiva, ou seja, reuniram-se os aspectos dos relatos em torno de temas que correspondem ao objetivo da pesquisa que é o de analisar o possível papel da afetividade no processo de mediação pedagógica do professor, enfocando seus efeitos positivos na relação aluno - objeto de conhecimento. Contudo, pelo fato de os núcleos serem amplos, houve a necessidade de criação de *subnúcleos* para que temas mais restritos fossem também abordados, possibilitando um maior detalhamento dos dados.

No decorrer dessa fase da análise foram criados *subnúcleos* relacionados a temas mais específicos. Trabalhos recentes nessa área, desenvolvidos por pesquisadores do Grupo do Afeto, como Tagliaferro (2003) e Falcin (2003), têm utilizado a divisão de *núcleos* e *subnúcleos*.

De acordo com Aguiar (2006), esses *núcleos* e seus *subnúcleos* são constituídos a partir da reunião de temas, por uma maior frequência, pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. Esses pré-indicadores fornecem um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos

É importante ressaltar que o mais importante na construção desses núcleos não é a frequência com que aparecem os temas e conteúdos apreendidos das verbalizações dos sujeitos, mas sim a importância dos mesmos para a compreensão do objetivo da investigação.

De acordo com Aguiar (2006), os núcleos resultantes

“devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as determinações constitutivas do sujeito.” (p. 12)

Na presente pesquisa, os Núcleos Temáticos indicam os aspectos relacionados com a dimensão afetiva identificada nas práticas pedagógicas da situação observada. Na etapa final, foi desenvolvida a interpretação dos núcleos construídos, baseada na perspectiva histórico-cultural, que fundamenta a concepção de afetividade apresentada e nos referenciais políticos utilizados na caracterização do EJA.

Com isso, na etapa final, a interpretação dos dados analisados, à luz da perspectiva histórico-cultural, buscou responder o problema proposto pelo projeto.

Com o intuito de facilitar na localização e análise das verbalizações que compõem os *núcleos e subnúcleos*, nomearam-se os sujeitos 1, 2, 3, 4, e 6 como S1, S2, S3, S4, S5 e S6 respectivamente.

4.1. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

A seguir, serão descritos todos os *núcleos* e *subnúcleos*, juntamente com os principais dados que os constituem. Trata-se de um relato descritivo de tudo que foi observado, organizado sistematicamente e agrupado por tema. Busca-se explicitar os dados resultantes da coleta de uma forma que permita uma visualização por completo e, de tal forma organizada, que possibilite uma compreensão dos principais pontos que emergiram após o longo processo de imersão na realidade analisada.

QUADRO I – Relação dos núcleos e subnúcleos organizados.

NÚCLEOS E SUBNÚCLEOS APARTIR DA ANÁLISE DAS VERBALIZAÇÕES DOS SUJEITOS.	
NÚCLEO 1: Práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora	
1.1	Sobre textos e materiais de ensino
1.2	Sobre a prática de dar voz ao aluno em aula
1.3	Sobre estabelecer ligações entre os textos e a vida dos alunos
1.4	Sobre momentos de explicação coletiva
1.5	Sobre atividades na lousa
1.6	Sobre atividades individuais no caderno
1.7	Sobre atividades usadas como diagnóstico
1.8	Sobre a fonética das letras do alfabeto
1.9	Sobre o uso do caderno como meio de recordar
NÚCLEO 2: Especificidades do trabalho pedagógico	
2.1	Sobre as correções
2.2	Sobre a retomada e continuidade de conteúdos
2.3	Sobre a proximidade física professor-aluno
2.4	Sobre a postura questionadora da professora
NÚCLEO 3: Características da professora	
3.1	Sobre a relação afetiva professora-aluno
3.2	Sobre a imagem que os alunos têm da professora
NÚCLEO 4: As consequências do processo de mediação	
4.1.	Sobre a relação aluno-objeto de conhecimento
4.2.	Sobre a emoção de aprender a ler
4.3.	Sobre a relação com a escola e com os outros alunos
4.4.	Sobre a auto-estima do aluno

NÚCLEO 1: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELA PROFESSORA

As falas agrupadas neste núcleo dizem respeito às atividades pedagógicas da professora em sala de aula, as quais possivelmente contribuíram para a construção da relação positiva dos sujeitos com os objetos de conhecimento e com a professora.

Por atividade de ensino, entendemos a sequência da relação entre professor e aluno que envolve, geralmente, um primeiro momento instrucional, onde o professor é peça central, no qual ocorre uma explicação e descrição da atividade a ser desenvolvida, uma leitura, uma apresentação. O segundo momento tem o foco mais especificamente na atuação do aluno que é esperada na atividade. O terceiro momento envolve o *feedback* do professor, onde este realiza a correção, permitindo uma finalização ou diagnóstico para continuidade do trabalho. É importante salientar que este é apenas um modelo teórico de análise para compreensão de aspectos e momentos da atividade geral, os quais não ocorrem, necessariamente, nessa ordem.

Este núcleo é dividido em nove *subnúcleos* que permitem melhor direcionar o olhar para cada diferente atividade de ensino, a partir de diferentes perspectivas dos alunos. Os trechos de relatos foram organizados por tipo de atividade, como se observa no Quadro I.

1.1. Sobre textos e materiais de ensino

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre momentos e aspectos das atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. Aborda a questão dos diferentes tipos de textos e alguns materiais de ensino utilizados pela professora em classe.

Muitos professores ensinam os conteúdos de forma descontextualizada, ou seja, não ensinam a partir de textos, letras de música ou outros materiais reais com os quais os alunos já mantêm contato em seu cotidiano e, por isso, os educandos têm dificuldade em estabelecer

relação entre conteúdo que é ensinado em sala de aula e o que observa e utiliza na realidade de seu cotidiano. Essa preocupação é observada pela professora em questão, que prima pela contextualização dos conteúdos, pela clareza de sua utilidade e pelo ensino baseado em textos e materiais que causem interesse e contextualizem a proposta de atividade de forma rica e motivadora.

As falas aqui contidas relatam sobre materiais pedagógicos utilizados pela professora, como os tipos de textos trabalhados em sala (fábulas, histórias, músicas, poesias), bem como o uso de dicionários, materiais diversos para tornar palpável o ensino de matemática e as folhas de atividades.

Fator muito importante observado no trabalho da professora é a preocupação em proporcionar aos seus alunos contato com diferentes textos e materiais, sendo incessante a busca por apresentar novidades, o que é positivamente reconhecido pela sujeito 1:

“Como eu gosto... isso! Eu acho assim, que nem, eu acho importante porque eu gosto muito de novidade, então eu presto muita atenção (...) então eu acho, sempre eu gosto de novidade, que nem, vamos supor você entra assim num mato você fica, sabe, adivinhando, sabe, aquela coisa? Entra numa horta, ou então num shopping e fica admirando e coisa e tal. Então a mesma coisa assim é na aula. Sempre que eu acho uma coisa diferente eu sempre acho importante.” (S1)

O sujeito 5 também reconhece a importância da variedade de textos e materiais, quando indagado sobre qual o seu tipo de texto preferido:

“Poesia... É... tem os que ela passa de poesia, né? Que é bom. (Sobre se preferia que fosse só de poesia.) Não, é bom ela variar. (...)É, que aí variando você aprende um pouquinho de um, um pouquinho do outro, aí sempre ela, ela volta as aulas pra fazer, né?” (S5)

Percebemos que os alunos, mesmo tendo um tipo preferido de texto, apreciam e desejam a variedade nos textos e materiais. Eles assumem como importante essa variedade

para chamar e prender a atenção. Essa variedade causa uma postura de interesse por parte dos alunos e impede uma monotonia ou desmotivação pelas aulas.

Dentre os diferentes textos, muito apreciadas são as aulas onde a professora trabalha músicas. Nessas aulas, primeiramente lê a letra da música, discute as palavras desconhecidas, trabalha o significado da canção, a mensagem que ela trás e, posteriormente, convida os alunos a cantarem juntos. Trata-se sempre de músicas conhecidas e apreciadas pelos alunos e a professora sempre os faz cantar, o que fazem com prazer notável.

“Ah, de música.(...) Ah... porque de música eu acho que é mais legal.”
(S2)

Um dos tipos de textos considerados novidade interessante e diferente pelos alunos e trabalhados, também, pela professora foram as fábulas. Esse trabalho com fábulas aconteceu algumas vezes durante as filmagens, o que acarretou relatos sobre isso nas sessões. Sobre a novidade das fábulas, a sujeito 1 diz:

“Eu achei muito interessante porque a gente já é adulto e a gente nunca ouviu uma coisa assim (fábula). Uma pessoa, outro adulto, contar isso pra gente. Então nisso a gente voltou a ser criança de novo.(...) Eu gosto, eu gosto muito de coisa, assim, novidade, coisa diferente.(...) Só que um adulto falar historinha pra outro adulto é muito difícil, então acho muito interessante isso. Acho muito importante.” (S1)

Diferente do que se pode imaginar, esse tipo de texto não é entendido como infantilizado devido a maneira como a professora o trabalha, contando a partir da dramatização da narrativa e, posteriormente, pedindo aos alunos para contarem a história de suas vidas na comparação com a fábula. Importante observar que a professora escolhe fábulas de forma intencional, baseada no conhecimento que tem da história de vida dos seus alunos. Então, trata-se de histórias selecionadas com o propósito de provocar a participação e os relatos dos alunos; parte-se do conhecimento sobre a vida e a realidade dos alunos para

ocasionar a escolha de textos diretamente relacionados com sua história de vida, fazendo-os sentirem-se parte importante e peça fundamental no transcorrer da atividade de ensino, onde os mesmos contam suas experiências e pontos de vista uns para os outros e para a professora. Por exemplo, ao narrar a história do “*Rato do mato e o rato da cidade*”, a professora leva vários alunos a contarem como era sua infância no campo, na roça, e como se deu sua mudança para Campinas, cidade grande. São momentos nos quais eles narram suas experiências de vida e participam ativamente da aula, inclusive emitindo suas opiniões a respeito da mensagem da fábula na comparação com a história de vida deles. Assim, a fábula ganha vida e significado.

“Eu gosto de história porque a gente fica mais entendendo a aula, entende mais as letras. Eu gosto quando ela conta essas historinhas porque a gente entende mais um pouquinho.” (S6)

“Ah, bastante coisa, ué, dá pra aprender com a história.” (S2)

Outra prática muito comum da professora é a utilização de materiais diversos para o ensino de matemática. É constante a prática de a professora trazer para a sala caixas de fósforo, garrafas pet, tampinhas, e outros materiais. Trata-se de uma prática que concretiza certas abstrações da matemática em atividades fisicamente palpáveis, facilitando a visualização e a compreensão por parte dos alunos. Aqui, dois alunos relatam uma atividade na qual a professora utilizou caixas de fósforos e fósforos para ensinar contas de matemática:

“Ah, melhor quando... aprender como que é as caixinhas, como que fica, ver... (...) É, fica mais fácil.” (S3)

“Eu acho legal o jeito que ela ensina matemática. Mais legal. Legal assim que ela fica explicando, sabe? (...) Quando ela tá assim (aponta no vídeo as caixas de fósforo) ela ajuda aquela conta...eu acho muito legal a forma que ela faz.” (S6)

Ainda seguindo a linha de trabalhar com materiais que os alunos manuseiam, a professora tem o costume de planejar atividades com o dicionário. Não se trata de simplesmente entregar o dicionário para que os alunos procurem palavras aleatoriamente, ou uma lista de palavras, ou simplesmente o consultem. Trata-se do uso intencional do dicionário em atividades planejadas, com objetivos definidos e instruções claras, permitindo ao aluno compreender os motivos e objetivos da atividade e a importância da mesma para o aprendizado.

“Aí tem também quando ela ajuda, né? Quando ela ajuda nós, teve uma aula que ela deu pra nós, você não viu essa aula que ela deu pra nós, ela deu uma aula de... tinha o nome, né, acho que tinha só o começo do nome e você tinha que lembrar, só que o nome que ela botou na tabela é diferente do outro que tava no dicionário, né? Aí ela deu pra cada um um dicionário e deu a letra pra procurar no dicionário o nome certo. Aí a gente pegou a letra “A”, né, no começo. A gente ia na letra “A” e ia procurar aquela letra e botar a resposta certa.” (S5)

Podemos perceber que o trabalho desta professora apresenta organização e continuidade lógica das atividades, notando-se uma intencionalidade clara nas propostas e objetivos no uso dos materiais. Assim os alunos sentem-se seguros, conseguindo identificar e compreender o rumo das aulas e o que estão desenvolvendo na atividade proposta.

Outro ponto que deve ser mencionado é sobre as instruções claras para o uso do material pedagógico selecionado. O que vemos nas falas é o uso de textos e materiais bem planejados, com intenção clara e aos alunos; os materiais são a base para atividades desenvolvidas com apoio devido, por parte da professora, pois não basta oferecer textos interessantes e dicionários sem antes explicitar como os mesmos devem ser utilizados, além de fornecer auxílio aos educandos no momento de realização das atividades.

A motivação dos alunos com diferentes textos e materiais variados demonstra que esse trabalho é muito importante, mas precisa ser bem planejado e bem direcionado visando às necessidades e grau de conhecimento dos educandos, sempre com o acompanhamento do professor, como pudemos observar nos relatos e nos momentos de observação em sala.

Com isto, percebe-se que os diferentes materiais, como os textos (fábulas, músicas, poesias, textos de jornal), devem ser escolhidos, preparados e explicitados cuidadosamente através de um plano de aula bem definido.

1.2. Sobre a prática de dar voz ao aluno em aula

Este *subnúcleo* também apresenta relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. Aqui, verificamos atividades onde o momento central envolve a questão da expressão oral, em sala de aula, por parte dos alunos, como meio de promover e participar da atividade de ensino em classe.

Os relatos aqui contidos dizem respeito à presença constante de conversação nas aulas. De forma geral, os sujeitos mencionam que a professora estimula muito a fala em sala de aula. É sempre presente a preocupação da professora em dar voz aos alunos, seja com perguntas durante as atividades, seja com perguntas sobre os conteúdos, ou invocando suas falas durante o transcorrer das aulas. Porém, o mais importante a ser observado é que não é apenas em momentos aleatórios ou por costume que a professora chama os alunos a expressarem-se. A participação oral dos alunos foi planejada pela professora, sendo parte constituinte das atividades de ensino.

A prática da dimensão oral acontece em momentos de leitura em voz alta, seja da lousa ou do caderno, na resolução de atividades por parte dos alunos para toda a turma, na

narrativa e constante chamada da professora para que os alunos comentassem os textos e narrassem experiências de suas vidas.

Os relatos demonstram o prazer que os alunos sentem em expressar-se em sala; chamamos a atenção para o papel da professora como mediadora na estimulação dessa prática. As atividades são por ela programadas de forma a contarem com os relatos e intervenções do sujeito como parte da atividade. A escolha de textos, como acabamos de expor acima, com temas diretamente ligados à história de vida dos sujeitos não se limita a fazê-los identificarem-se com o texto, mas visa levá-los a narrarem sua realidade, de uma forma a sentirem-se valorizados e participantes na atividade. Assim foi com a fábula sobre “*O rato do mato e o rato da cidade*”, onde o personagem, assim como a maior parte dos alunos, deixava sua vida no campo para tentar a vida na cidade. Convocados a narrar a sua experiência com essa história, os alunos sentem-se valorizados.

“Eu senti muito orgulhosa.(...) Achei muito legal ter contado metade assim da minha história. Não contei tudo, mas contei a metade. O que eu passei, eu contei. Achei legal essa proposta que a professora fez com a gente pra gente contar a nossa história. (...) Porque a gente fica, ela fica falando da, pra gente contar nossa história, e a gente fica compreendendo mais o que ela fala, o que a gente passou, o que a gente tá passando, tá fazendo. Ai acho que isso, acho muito legal.”
(S6)

“É gostoso. Se ela dá liberdade, é muito gostoso, a gente sente assim também, sabe, que a gente é sabida, que a gente tá aprendendo, a gente se sente alguém. Isso, eu acho. Não só eu conto, mas eles (outros alunos) também contam que eles veio da outra cidade, que também mesmo de mais pobre lá era menos corrido, que também aqui em Campinas é corrido, estado de São Paulo, essas coisas. Então se ela dá a liberdade da gente conversar, isso é muito importante, sabe? Agora se ela não dá oportunidade aí a gente não vai perguntar, não vai falar nada, né? Que nem ela fala: “é como na cidade assim, que a gente veio, que nem, vocês da onde que veio? Conta pra nós o que que aconteceu de lá pra cá, se veio com serviço arrumado e coisa e tal”. Então eu acho assim muito importante, sabe? Porque ela abriu a oportunidade pra gente falar, ela deu liberdade, né? E se ela não fala assim a gente não tem liberdade...”
(S1)

Interessante observar que a sujeito 1, afirma que se a professora não fosse causadora desse espaço, ela e os alunos não procurariam criá-lo, deixando claro como a mediação da professora nesse sentido é indispensável. Nota-se que os estudantes aceitam a cobrança por parte da professora, pois essa exigência passa a ser uma forma de valorizar o estudante e a sua participação no trabalho em sala de aula; da mesma forma, não cobrar ou deixar de incentivar os alunos pode ser interpretado pelos educandos como um desmerecimento ou limitação das possibilidades de participar.

Outro aspecto a ser considerado é que os alunos não valorizam apenas o momento de suas falas, mas apreciam e sentem prazer em ouvir os outros companheiros de turma narrando suas experiências.

“Ah, ajuda... que eu sou menor ainda e eles já tem idade, aí dá pra saber mais como que era a vida deles, agora eles tão adulto e tal, aí.... mas é legal ficar sabendo da vida deles”. (S2)

“Os outros contando, o jeito que eles, contam... o jeito que eles falam, assim... bonito de ouvir.” (S3)

Muitos alunos valorizam a experiência dos colegas e aprendem com elas. Mas a prática de dar voz aos seus alunos em sala, por parte da professora, não é encarada apenas como uma prática de valorizar os alunos, conferir-lhes auto-estima positiva, levá-los a se auxiliarem mutuamente na aprendizagem, torná-los parte integrante da atividade e causar interesse, por tratar-se de suas histórias reais; essa prática também é usada, pela professora, na percepção dos próprios alunos, como meio de diagnosticar o desenvolvimento, os avanços e suas dificuldades. Serve como base para tomada de decisão, conferir maior atenção a pontos de dificuldade e superar pontos onde já ocorreu desenvolvimento satisfatório.

“Que nem ela vai lá na lousa pra gente ler, eu acho que as vezes né, porque aquelas que a gente já consegue ler é um sinal que ela já vai vendo que a gente tá aprendendo, né... é, tem algumas que é um pouco difícil, né... (...)É, pra mim é bom. Quando eu não tô entendendo ela vai e explica, né. É bom, porque... ela explicando você já vai já, tem que ir tentando... indo embora, né? Outra vez tava muito difícil de ler... Eu acho... bom, eu penso assim, que ela percebe da gente... sabe, ficar demorando ler, aí acho que ela já percebe que a gente não tá conseguindo fazer.” (S4)

Não apenas para a professora, mas a prática de se expressar em sala serve como diagnóstico para o próprio aluno, que através do seu desempenho e da reação da professora observa seus avanços. Sobre isso o sujeito 3, ao contar sobre como se sente e porque gosta quando a professora faz perguntas para ele ou pede para ele ler em voz alta na sala, diz:

“Porque a professora pode achar que eu tô aprendendo melhor, os alunos também, achar que eu tô me esforçando.” (S3)

“Ela pergunta alguma coisa, ela pergunta pra mim eu falo, ela fala, ‘é isso mesmo, Mike, tá certo’... (...) Eu gosto.” (S3)

Podemos observar, através dos dados, a importância da prática de dar voz aos sujeitos em sala de aula, tanto na interação professor-aluno, quanto aluno-aluno, para uma aprendizagem prazerosa, que valoriza os alunos, seus conhecimentos e sua visão de mundo, destacando que a ausência dessa interação pode desmotivar os alunos e até comprometer a relação destes com o aprendizado dos conteúdos. Ao contrário, a expressão e participação oral dos alunos permite uma relação mais próxima e interessada com os conteúdos de ensino, ocasionando um envolvimento que resulta em melhor desempenho e maior satisfação nas atividades de ensino.

1.3. Sobre estabelecer ligações entre os textos e a vida dos alunos

Neste *subnúcleo* constam relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula onde a professora estabelece, intencionalmente, uma conexão ou comparação entre o texto base e a vida dos alunos. Nessa prática, o momento central envolve a narrativa do aluno sobre sua experiência particular relacionada ao texto.

Aqui encontramos relatos sobre a forma contextualizada, diretamente relacionada com o cotidiano e a realidade da comunidade em que os alunos vivem, que a professora aborda nos conteúdos.

É comum observar práticas pedagógicas nas quais os conteúdos escolares são ensinados como tendo um fim em si mesmos, isto é, desvinculados de qualquer prática relacionada com a realidade dos alunos, o que torna a sua compreensão mais difícil e as aulas desinteressantes. Neste sentido, o conhecimento não é entendido como algo funcional e os alunos que se submetem a esse tipo de ensino, com eixo conteudista, encontram dificuldades em se expressar e se apropriar desses conhecimentos de forma a utilizá-los no seu cotidiano de forma que lhes traga possibilidades de lidar melhor com situações de suas vidas.

As práticas da professora vão diretamente no sentido oposto a essa visão. Ela trabalha dentro de uma proposta voltada para a contextualização dos conteúdos de ensino, buscando estabelecer conexões entre cada conteúdo e a vida cotidiana dos alunos, através de atividades bem planejadas, de textos geradores baseados em temas extraídos da realidade dos alunos, de discussões que dão a palavra ao aluno para que este explicita sua opinião e diga o que compreende daquele conteúdo com base nos conhecimentos que já possui. Trabalha na perspectiva de, como diz a sujeito 1, “tirar o texto do papel” no sentido de extrapolar o conhecimento que o “papel” proporciona e conectá-lo com a vida real, trazer o conhecimento para a realidade tangível dos alunos, causando interesse e aumentando os níveis de

desempenho, além da motivação. Essa prática facilita a aprendizagem e estimula os alunos. Sobre, isso, a sujeito 1 nos fala a respeito de a professora trabalhar trazendo a história, no caso uma fábula, para comparação com casos reais da vida dos alunos, levando-os a narrar suas histórias e a ouvir a dos colegas.

“Eu gosto. Eu gosto porque a coisa anda. Que nem, você fica naquela no papel, no texto, que nem, ela dá um texto e tem essa historinha e ela muda. É muito, eu acho muito interessante. É muito difícil, mas eu acho muito interessante, por quê? Porque a gente põe na mente da gente, abre na cabeça que é assim (...). Então eu acho muito interessante, muito legal.” (S1)

Ainda neste sentido a sujeito 1 nos fala sobre a importância do texto em paralelo com a história da vida deles, deixando claro que ambos têm importância, admitindo que a cultura escolar e a cultura dos alunos devem se auxiliar mutuamente na construção de conhecimentos e que, juntas, só fazem somar benefícios para o processo de ensino-aprendizagem.

“Melhor pra gravar, pra ter na cabeça... porque, que nem, vamos supor, ela fala assim: “gente, a gente conversou e tem um texto igual a vida real nossa, igual a sua que você acabou de contar, sua história, sua vida, é uma historia que você contou, mas só que é uma história real”. Você entendeu? Então aquela história se transforma assim, numa realidade, entendeu? Que nem, o texto que ela dá combina quase com a vida que a gente teve, que a gente tem, que a gente vai ter, você entendeu? (Indagada sobre o que é mais importante, texto ou contexto.) Os dois. Empata. Porque se não tem o texto não tem o assunto pra puxar a história da vida da gente, se não tem a história da vida da gente demora mais pra entender o que ela tá querendo explicar. Eu acho que os dois é importante.” (S1)

Ainda nesse sentido, a sujeito 1 entende que o que aprende na escola colabora para a sua inserção nas práticas reais de uso do conhecimento. As conexões entre a realidade dos alunos e o texto permitem um melhor entendimento e facilitam lembrar e relembrar os conhecimentos; além de proporcionarem uma ampliação nas possibilidades de aprendizagem,

pois o que os alunos trazem extrapola os limites do conteúdo, podendo acarretar maiores indagações e contemplação de questões diversas, trazendo novidades e enriquecendo a aula. Falando sobre a participação dos alunos, o sujeito 4 afirma:

“É por que... tem coisas de novidade, né? Cada um teve uma novidade diferente pra falar, não é? (...)É ajuda assim, porque... é coisa que você, você vai relembrando também, né?” (S4)

Sendo assim, os alunos apropriam-se dos conhecimentos de maneira funcional, pois internalizam os conteúdos escolares de forma não apartada, mas profundamente imbricada nos seus conhecimentos anteriores e com uma relação próxima com sua realidade, possibilitando seu uso social.

1.4. Sobre momentos de explicação coletiva

Aqui observamos relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino, desenvolvidas em sala de aula, onde a professora realiza uma instrução a respeito da atividade a ser realizada, com base na explicação coletiva para todos os alunos. Nessa prática, o momento central envolve a explicação da professora sobre um texto ou um conteúdo específico de ensino. A diferença, nesse caso, é que, geralmente, nessa turma, as atividades são direcionadas para cada aluno em seus diferentes níveis de escolarização na mesma sala. Quando ocorre instrução para uma atividade coletiva, trata-se de uma proposta onde a professora busca unir a turma. Enfatiza-se o momento de explicação/instrução da professora.

Durante o transcorrer das atividades de ensino, há um momento de instrução ou explicação. Basicamente, entendemos que toda atividade deve ser precedida de uma boa explicação, que permita ao aluno ter clareza sobre os objetivos da atividade e sobre como proceder. A qualidade da instrução é fator determinante para o desenvolvimento das

atividades. Atividades bem planejadas e bem explicadas apresentam uma maior probabilidade de proporcionar bons resultados, enquanto uma explicação falha, que não contemple as necessidades de compreensão dos alunos, pode acarretar no fracasso da atividade, muitas vezes não por causa de falta de conhecimento do conteúdo em si, mas por dificuldade de compreensão da instrução proposta.

“É bom quando ela explica pra gente fica mais sabendo, a gente entende mais o que ela fala, eu acho muito bom quando ela explica assim pra gente. Tudo que ela vai fazer...” (S6)

Os alunos percebem e relatam a importância da explicação detalhada, deixando-nos perceber que uma explicação aprofundada, uma instrução minuciosa e rica, permite entender e trabalhar melhor a atividade, facilitando o desenvolvimento e tornando a realização da atividade mais rápida.

“Que é melhor pra nós. Nós aprende mais rápido.” (S3)

“Porque.... eu acho que é... coisas assim que a gente num.... depois que tem uma explicação fica mais fácil da gente gravar, né?” (S4)

Assim, através dos relatos, e também dos meses de observação, foi constatada a existência de uma grande preocupação com a instrução para a realização das atividades propostas, o que permitia resultados positivos no desempenho dos alunos

Mas os momentos de explicação de atividades coletivas não são dotados apenas de uma seriedade e preocupação; não são caracterizados por uma situação de tensão. Tanto nas explicações de conteúdos, quanto nas instruções para atividades, como nas leituras propostas, sempre existe um tom de proximidade e descontração por parte da professora, que dosa entre a seriedade e a proximidade e cumplicidade com os alunos.

A título de exemplo, podemos citar que é comum a professora usar um texto gerador para a turma e, posteriormente, variar nas atividades, destinando um tipo específico de

trabalho para cada aluno, em cada fase de desenvolvimento. Nesses momentos de trabalho coletivo, ela lê e discute o texto como todos os alunos. Nesses momentos de leitura, é frequente a prática da professora de contar as histórias dramatizando, fazendo um teatro da narrativa, interpretando os personagens. Nesses momentos ela não apenas representa vozes variadas, como movimenta-se ao realizar a interpretação. A prática é apreciada pelos alunos:

“Ah, eu acho legal, porque é uma explicação assim, sempre, vai encaixando mais e gravando, que nem ela fala, vai tirando fotografia na cabeça das, assim que ela fala, né? Num sei. Eu acho legal. Facilita pra gente gravar na cabeça.” (S1)

Percebemos que a dramatização provoca um envolvimento com a leitura que facilita a memorização das informações. Durante esse tipo de leitura, a professora faz comentários e brinca com os alunos, descrevendo situações engraçadas e buscando proporcionar-lhes diversão. Essa postura “brincalhona” da professora desperta interesse e causa prazer pela leitura e pela aula:

“Ah, do que ela tava falando, que ela tava brincando com a gente e ao mesmo tempo ela tava explicando. Eu gosto.(...) Ah, que a leitura fica mais bonita.” (S3)

Percebemos, neste *subnúcleo*, a importância da instrução, entendendo que uma explicação bem planejada e bem executada, capaz de abranger a compreensão dos alunos, permite um bom desempenho na atividade. Uma instrução de qualidade faz a diferença para que o aluno se envolva na atividade proposta.

1.5. Sobre atividades na lousa

Neste *subnúcleo* reunimos relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino desenvolvidas na lousa. Nesta prática, o momento central envolve a participação do aluno resolvendo as atividades propostas na lousa.

A prática de convidar os alunos para irem até a lousa é muito comum nas aulas da professora e foi referida por muitos como uma das atividades preferidas, aquele momento que mais gostam na aula. A sujeito 2, quando indagada sobre o que mais gosta de fazer na escola, responde:

“Ir na lousa.(...) É bom ir na lousa responder na lousa assim.” (S2)

São momentos onde os alunos resolvem atividades, problemas, desenvolvem pequenos textos ou frases com o giz na lousa. Nesses momentos, a professora se posiciona próxima ao aluno e o auxilia na atividade. Outras vezes, pede para os alunos, um de cada vez, realizarem a atividade na lousa para que ela possa corrigir não só o de um aluno em sua carteira, mas de forma a chamar a atenção de todos para a correção. Ao contrário de causar constrangimento ou desconforto por terem que se expor e, muitas vezes, serem corrigidos de erros perante a turma toda, os alunos apreciam muito esses momentos. A sujeito 1 descreve que, a princípio, tais situações lhe causavam ansiedade e um pouco de nervosismo, mas, com o tempo, com a sucessão dessas experiências, acabou por apreciar esses momentos e sentir muito prazer ao vivenciá-los.

“Nossa!!! Eu achei, que eu falei assim que parece que fica um trator trancado na cadeira! Porque me dá um gelo também. Um medo de não fazer certo, vergonha... mas depois eu falo: aqui tá todo mundo aprendendo, aqui tá todo mundo com a mesma intenção, então se eu estiver com vergonha as outras pessoas também estão, e vão ir lá também e agora eu já acostumei. (...) Ah! É muito... muito gostoso (ir na lousa). Muito importante quando a professora chama, porque é

uma atenção, nossa! Eu acho que é até um elogio de tão gostoso! Eu me sinto. É simples, mas eu acho legal. Me sinto criança de novo. Você entendeu? Nossa... escrever na lousa..." (S1)

Outro aspecto importante dessa atividade é que os alunos valorizam essa correção simultânea que acontece durante a atividade realizada na lousa; relatam que aprendem muito com a correção que ocorre. Sentem, também, que se trata de um momento onde se esforçam mais para realizar a atividade.

"Eu acho que o que eu mais gosto é quando ela manda a gente resolver na lousa. Que nem na lousa se a gente errar ela conserta.(...) Que lá eu penso, eu tento fazer, forço a cabeça até dar certo. (...)É, eu gosto de ir pra lousa. É onde pode aprender melhor. (...)Mas aí tem gente que acostuma na lousa, tem gente que acaba nervoso tendo outras dificuldades." (S5)

Sem o risco de constranger, a prática promove um efeito positivo na auto-estima dos alunos, que se sentem valorizados por serem chamados ao quadro-negro. Observamos que se trata de uma prática que rompe com a tradicional organização espacial, que convencionou que na escola, a lousa, à frente da classe, é só do professor. Através dessa prática, alunos e professora apresentam uma mobilidade que rompe com posturas hierárquicas que significam muito no campo psicológico. O aluno sente-se valorizado e participante ativo no processo de construção do seu próprio conhecimento.

1.6. Sobre atividades individuais no caderno

Neste subnúcleo observamos relatos dos alunos sobre momentos de atividades realizadas de forma individual no caderno, em suas carteiras.

Deixar os alunos sozinhos em suas carteiras para as atividades individuais, planejadas e previamente orientadas, é uma prática onde foi possível observar vários aspectos importantes da atuação pedagógica, como estimular a autonomia dos alunos, levá-los a sentirem-se capazes e propiciar a superação das dificuldades e inseguranças.

“Nossa, quando ela fez a primeira... como todo texto que ela dá, por mais simples que seja, quando ela coloca lá e faz primeiro e fala ‘agora vocês que tem que fazer o resto’ da um frio... mas depois a gente vai, fica quietinho ali, matutando, ponhando na mente ‘como que eu vou fazer?’, né? Aí a gente resolve.” (S1)

O aluno autônomo é capaz de se posicionar frente a uma situação de aprendizagem, elaborar meios de resolver os problemas como, por exemplo, procurar informações no caderno, texto ou livro, desenvolver raciocínios, pedir informações para superar uma dificuldade de aprendizagem. O aluno também aprende a estabelecer e seguir metas, desenvolvendo uma postura crítica e ativa na análise do seu próprio desempenho e das suas possibilidades de produzir e construir conhecimentos.

Percebe-se que estimular a reflexão, a autonomia e dar voz estimula a formação do aluno como sujeito pensante, reflexivo e atuante em seu processo de aprendizagem, sem, no entanto, diminuir a importância da atuação do professor.

“É porque assim que nem eu que tô começando, ela explica bem, né, mas sempre não dá pra pegar tudo, sempre tem dificuldade na hora de você escrever mesmo. Pra resolver sozinho. E, mas ela tem ensinado bem. Agora eu tô melhor. Difícil uma conta que eu não resolvo.” (S5)

Apesar de esta prática visar estimular a autonomia e independência dos alunos, a professora mostra-se sempre presente e solícita quando existe sinal de insegurança.

O professor interessado em ajudar seus alunos a serem autônomos atua no sentido de prover situações que permitam a participação e a interação deles frente a conflitos, problemas,

através de perguntas que estimulem o raciocínio, reflexão e a expressão. Agindo assim, o professor será mediador e fomentador da autonomia desses alunos. Essa atuação rompe com a insegurança imposta por experiências anteriores e constrói, aos poucos, uma confiança e uma independência, tendo a professora como parceira e não como figura de quem se mantém dependência. Trata-se de uma parceria construtiva.

“É. Mas só que tem umas coisas que não dá pra fazer certo e eu faço, mas eu tenho dificuldade, e as vezes já não. (...) Na maioria das vezes é... ela deixa os outros fazendo lição, assim, aí fez a lição ela vem saber se tá tudo certo ou não, depois ela... se tiver certo, assim, aí ela vai fazendo outras coisas, daí vem, resolve... corrige...” (S2)

Compete ao professor organizar os trabalhos, planejando, por exemplo, o tipo de atividade e a forma como a mesma será realizada, de forma individual ou com a participação de todos os alunos. Cabe ao professor, ainda, detectar as dificuldades de seus alunos e orientá-los no sentido de superá-las.

1.7. Sobre atividades usadas como diagnóstico

Neste subnúcleo, observamos relatos dos alunos sobre diferentes atividades realizadas e que eles assumem como forma de a professora diagnosticar o desenvolvimento da turma. Nessas práticas, o momento central envolve a participação do aluno de variadas formas, para que a professora possa diagnosticar, visando a uma tomada de decisão.

Durante o decorrer das observações em sala de aula, foi possível perceber que a professora desenvolve intenso trabalho diagnóstico durante todas as atividades de ensino. Seu atendimento, praticamente individual e constante, permitiu à pesquisadora observar a existência de um mapeamento de dificuldades, que eram detectadas através de atividades

planejadas de forma direcionada para esse fim, ou acontecia durante outras atividades, sendo clara a preocupação constante da professora em reconhecer os pontos de dificuldade de cada aluno. Na realização de tal diagnóstico, a professora atuava de forma a detectar problemas e dificuldades de aprendizagem, visando solucioná-los. Ficava latente a sua atuação no sentido de acreditar na possibilidade de aprender a partir de erros, passíveis de serem revistos, ao se discutir tais questões com cada aluno. Ficou clara a utilização de atividades que acompanhavam, passo a passo, o crescimento dos educandos, a partir do diagnóstico da aprendizagem. Os alunos, igualmente, percebiam e reconheciam tal esforço da professora. Indagado sobre o motivo de uma atividade de formar frases, o sujeito 3 acredita que a intenção da professora era:

“Pra ver com o que que eu tava com maior dificuldade.” (S3)

Esta avaliação diagnóstica acontece de forma a não desvalorizar a produção e os conhecimentos dos alunos, mas transcorre como sendo um novo momento de aprendizagem. Neste sentido, a correção, sempre discutida com os alunos para solucionar seus problemas de aprendizagem, acaba por constituir-se em novo momento de descoberta e possibilidade de novas aprendizagens, ou seja, algo dinâmico e não estático. Os alunos percebem esse processo dinâmico, valorizando a atuação da professora que busca avaliar o desenvolvimento dos alunos de forma a contribuir positivamente com ele.

“Ah, eu acho que daí é, ela tá fazendo um teste na gente, né? Vai vendo se a gente tá tendo algum desenvolvimento, né? Se já sabe fazer algumas, eu acho que tá certo, né?” (S4)

É importante observar que, nessas atividades diagnósticas, os alunos são continuamente estimulados a transferir o conhecimento adquirido para situações diferenciadas. E é nessas situações diversas que o professor verifica se os conteúdos foram incorporados ao repertório

de conhecimentos do aluno, representado por novas atitudes, novas formas de resolução, usando os conhecimentos adquiridos nas novas tomadas de decisão, na perspectiva do desenvolvimento da aprendizagem; as falhas ou dificuldades apresentadas podem ser trabalhadas pelo diálogo sobre o que ainda necessita de desenvolvimento. Nesse trecho de transcrição de uma das sessões de *autoscopia*, é possível observar como funciona essa dinâmica.

Pesquisadora: - Ah, tá. E porque que você acha que a professora, quando vai ensinar pra vocês, ela mistura matemática e português?

sujeito 3: - Pra ver o que nós tá sabendo e o que nós não tá.

Pesquisadora: - Ah, você acha que assim ela consegue perceber?

sujeito 3: - É.

Pesquisadora: - E daí o que você acha que ela faz com isso?

sujeito 3: - Dá pra ver quem tá com dificuldade, se eu tô na matemática ou se é no português.

Pesquisadora: - Ahn... e daí quando ela descobre onde você tá com dificuldade, o que ela faz?

sujeito 3: - Ela vai lá e me ajuda. (S3)

Percebemos a atuação da docente no sentido de localizar as dificuldades; igualmente notamos que os alunos percebem esse movimento e entendem que esse diagnóstico visa ajudá-los e contribuir com sua aprendizagem e desenvolvimento.

Esse diagnóstico também se dá em situações de aulas dialogadas, nas quais o educando demonstra o conhecimento adquirido em leituras formais e informais, quando são levados a ler pela professora, ou quando conversam com ela. Sobre atividade de leitura na lousa, a sujeito 4 diz:

sujeito 4: - Aí sente que já tá bem mais.... vai mudando, né? Sinal que tá aprendendo já um pouco mais, né.

Pesquisadora: - Ah, então você acha que quando você lê em voz alta da lousa você consegue perceber que você tá aprendendo?

sujeito 4: - Isso! (S4)

Muitos progressos são observados no processo: as habilidades em discernir as idéias principais do texto, em montar um texto coerente com começo, meio e fim, a interiorização de conteúdos, a assimilação da ortografia das palavras, a habilidade em perceber as regras gramaticais, a habilidade em trabalhar com o dicionário, a capacidade de realizar contas, entre outras atividades passíveis de avaliação diagnóstica. Nesse movimento, a professora percebe qual é o desenvolvimento dos alunos e avalia que caminhos seguir, trabalhando as dificuldades no sentido de superá-las, detectando os progressos para seguir com o processo de aprendizagem, no ritmo de cada um.

Reconhecemos as dificuldades apresentadas por uma avaliação diagnóstica constante dos alunos, que implica em acompanhamento individualizado, pois uma avaliação generalizada não teria os mesmo resultados positivos. Entendemos que o número reduzido de alunos facilita o processo, mas que a base de tudo está na concepção da importância dessa prática por parte da docente e o seu esforço nesse sentido, o que resulta em progressos significativos na aprendizagem dos alunos.

1.8. Sobre a fonética das letras do alfabeto

Este *subnúcleo* expõe relatos dos alunos sobre a prática da professora de falar as letras do alfabeto, os seus fonemas, enfatizando a sonorização e a articulação. Nessa prática, o momento central envolve a performance da professora na fonética de cada letra, buscando resultados positivos para os alunos na alfabetização.

Nas práticas da professora, o trabalho com o som das letras é muito intenso. Sempre que existe alguma dificuldade de escrita ela se direciona bem próxima ao aluno, foca seu olhar nele, articula com a boca e emite o som da letra, pedindo que o aluno diga o nome da letra. Os

alunos sempre reconhecem a letra a partir da sonorização do seu fonema, feita pela professora.

“Ajuda a gente... (...) A porque o som dá pra reparar as letras que ela tá falando.” (S3)

“Porque quando ela faz o som com a boca ela já tá dando o sinal da letra, forma palavra pra gente fazer.(...) Força a memória, né.” (S4)

A professora é reconhecida pelos colegas de trabalho como uma excelente alfabetizadora. Um dos aspectos mais marcantes do seu trabalho é justamente esta prática de trabalho com a articulação de fonemas, de relacionar o som e o nome da letra. Este aspecto é reconhecido e muito valorizado pelos alunos. Indagado sobre o que mais gosta na explicação da professora, o sujeito 5 diz:

“Da explicação dela? É, da explicação dela o que mais gosto porque é o que mais ajuda um pouco é as palavras, né? As letras que... porque o jeito que ela faz do som da letra, eu acho que o importante é o som da letra, né?Pra gente aprender. (...)E tem muitas letras que a gente pensa que tem um som e é outro. Aí ela ensina bastante, aí é bom, que como fica vendo o som da letra, mais de uma palavra aí tem as frases mais ou menos... pode ser...” (S5)

Interessante notar que o trabalho da professora contribui para uma melhor compreensão de que os sons da fala podem ser representados pelas letras, que corresponde à descoberta de sua natureza alfabética. A professora valoriza o desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização, levando os alunos a entenderem os sons da língua e as relações entre estes e as letras que os simbolizam.

1.9. Sobre o uso do caderno como meio de recordar

Este subnúcleo expõe relatos dos alunos sobre a prática da professora pedir para os alunos sempre consultarem informações anteriormente estudadas em seu caderno. Nessa prática, o momento central envolve a busca dos alunos pelas suas próprias anotações.

É comum a professora pedir aos alunos para procurarem informações em seus cadernos. Geralmente, a professora entrega, no início da aula, textos (histórias, fábulas, músicas, poesias, etc), conteúdos (xerox de materiais didáticos, de livros, etc), tabelas com informações, alfabeto, tabuada, entre muitos outros, para seus alunos. Após trabalhar esses materiais, pede para que tais folhas sejam coladas no caderno. Posteriormente, muitas vezes cita esse material, dizendo para os alunos que o consultem, como é muito comum acontecer com a folha contendo todas as letras do alfabeto, que a professora sempre pede para que observem.

“É, algumas vezes eu procuro (na folha), né. (...)É bom, né. Porque a gente tem aquela folhinha desde o primeiro dia que ela falou pra gente que é muito importante a folhinha, né. E às vezes muitas letras a gente procura nela, né? Ajuda bastante.” (S4)

Muitas vezes, ao ouvir perguntas dos alunos, a professora pede para que eles procurem a informação no caderno, afirmando que já estudaram isso. Sobre consultar o caderno o sujeito 3 diz:

“Ao mesmo tempo tá me ajudando que eu posso acertar na hora, ao mesmo tempo tá me atrapalhando que eu não posso aprender melhor.” (S3)

Percebemos, por essa fala, que o sujeito assume que procurar pela informação no caderno, ao invés de tê-la memorizado significa, que não está aprendendo melhor. Entendemos “aprender melhor” como ter a resposta memorizada. Ao contrário, observamos

que o aluno, uma vez que não memoriza todas as informações de uma vez, obviamente, acaba por pedir a ajuda da professora, que, ao invés de dar a resposta e criar o hábito de os alunos sempre buscarem nela a informação, pede-lhes para procurar pela informação em seus próprios cadernos, gerando uma busca que contribui para uma relação mais profunda com o conhecimento em questão, além do sentimento de capacidade e a não dependência da professora para resolver todas as perguntas.

NÚCLEO 2: ESPECIFICIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Este segundo núcleo aborda momentos específicos das atividades de ensino. Retomando o que entendemos por atividade de ensino – que envolve um primeiro momento de instrução do professor, um segundo de atuação do aluno em alguma atividade específica e um terceiro momento de *feedback* do professor – compreendemos este modelo de análise como o que poderíamos entender por uma atividade de ensino completa, o que foi foco do Núcleo 1. Aqui, partimos para a observação de momentos específicos das atividades de ensino. São aspectos pontuais que ocorrem em determinados momentos das práticas pedagógicas.

2.1. Sobre as correções

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre momentos de correção durante as atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. São situações onde a professora, realizando um atendimento individual a cada aluno, corrige as atividades realizadas.

Diferentemente do que se pode supor, a correção direta, ao invés de causar constrangimento no aluno adulto, o faz sentir-se respeitado e alvo da atenção e preocupação da professora.

“Eu acho também que ela faz e tá certo, resolver ali. É errado? Tá errado? Apaga e faz de novo. Isso eu acho certo. Se tá certo “muito bem!” ela fala. Então, se tá certo, que mal tem... (Se ela não corrigisse?) Não ia ser bom pra mim. Eu acho que é bom que corrige, tanto faz de chamar a atenção de erro ou de qualquer coisa, ou da forma que a gente tá fazendo, a gente tem que ter ordem no caderno. Eu acho. Eu acho importante.” (S1)

Se a correção acontece fora da presença do aluno e este nem olha o que a professora corrigiu, ele não discrimina o que errou e não faz daquela correção um aprendizado. Se não ocorre essa prática de corrigir na presença do aluno, de corrigi-lo durante a atividade, ele fica sem saber o que errou e porque errou. Então, o fato de ocorrer a correção na hora e na frente do aluno, configura uma maneira de enriquecer o seu aprendizado. Ele está vendo onde errou e tendo a oportunidade de repensar a questão, refazer, desenvolver outro raciocínio e aprender. Essa correção simultânea e na presença do aluno é, também, uma forma de retorno importante para a professora, porque ela consegue detectar pontos na atividade de maior dificuldade e auxiliar com propostas de atividades voltadas para os pontos de maior dificuldade, visto que a professora em questão desenvolvia uma prática diagnóstica contínua.

Na verdade, essa prática transforma a correção em um momento de diálogo. A correção acontece junto com o aluno, em um contexto onde se constroem conhecimentos. Logo, deixa de ser entendida como uma imposição avaliativa, onde o aluno tem sua produção julgada como boa ou ruim, tornando-se uma prática construtiva que visa beneficiar o aluno – o que fica claro para eles.

“Eu acho também legal. Eu gosto também, eu gosto da presença dela em todos os momentos. Mas que dá um friozinho que ela vai tá corrigindo e coisa e tal, que se tiver que falar alguma coisa assim, dá bronca ‘tá babando? É isso! Aqui outro! Você sabe!’ num sei o que, mas eu acho legal. Eu gosto quando ela dá atenção. Mesmo sendo, falando, é... assim, corrigindo né? Falando “não é assim, é assim” porque é melhor ela falar assim do que ela deixar errado pra não deixar a gente contrariado e depois a gente fazer tudo errado. Eu prefiro que ela corrige mesmo, dá bronca, “é assim que tem que ser”, do que falar “ tá bom Dona Divina, pode deixar, deixa pra lá, depois nós resolve”. Não, tem que resolver na hora, se tiver certo tá bom, fico feliz. Se tiver errado também eu fico contente porque aí a gente sabe onde gente errou. Né?” (S1)

Podemos perceber que, neste diálogo que ocorre durante a correção, existe a formação de um vínculo de confiança. O aluno entende a presença da professora e suas observações de correção como medidas para melhorar seu desempenho.

"Porque ela tá me explicando direitinho, quando eu erro a letra, e a mesma letra eu boto outra, ela me corrige e aí eu boto a letra certa. E aí eu fico mais segura do lado dela, e passo a, escrevo mais a palavra que ela manda, eu escrevo direitinho, não erro nada." (S6)

Pesquisadora: - O que você acha melhor: quando você fica tentando fazer sozinho no caderno ou quando tá fazendo na lousa com ela?

sujeito 3: - Quando tô fazendo na lousa com ela.

Pesquisadora: - Por quê?

sujeito 3: - Porque se eu errar ela pode falar: "Mike, tá errado. Faz de novo." (S3)

Os alunos entendem a intervenção da professora corrigindo-os como algo positivo. Confiam na boa intenção dela e apreciam sua preocupação em fazê-los aprender corretamente. Trata-se de uma relação de confiança construída na complexidade das relações, inter/ações, humanas, pois identifica-se a predisposição para o crescimento conjunto. Esse não é um caminho simples; ele é histórico, depende da história de mediação da professora e da relação que os alunos estabelecem com ela. Nessa relação, as consciências e intenções vão se manifestando, se refazendo, se transformando. A correção é uma categoria que sempre permeia as ações docentes e pode ser realizada de duas maneiras: a formal, via instrumentos escritos, distante, e a informal, compreendida como mais um momento de aprendizado e de conhecimento do sujeito, na parceria com a professora.

Eu mesmo, eu acho que eu fico mais à vontade ali (na lousa). (...) E ela fica lá na cadeira: "Não é assim", "Tá errado", aí a gente já apaga, já faz. E eu treinei muito. Até acho que eu aprendi muito bem com ela. (Indagada sobre como se sente quando a professora fala que está errado.) Eu fico um pouquinho triste. (...) Porque eu fico errando, né. Ela (professora) não queria que eu errasse. Ela queria que eu aprendesse a fazer ali como ela tava mandando. No quadrinho, direitinho, então quando eu erro eu fico muito triste. Principalmente

quando eu fico nervosa, aí não consigo fazer nada. (fico triste) Comigo mesma. (Sobre o que acha da professora corrigir) Legal. Acho muito bom me corrigir. Porque ela tá vendo que a gente tá errando, o que tá fazendo a gente errar. E ela corrigindo a gente aprende.” (S6)

“É porque... ela vai corrigir e ver que a gente tá fazendo errado, né? Aí ela vai corrigir pra que a gente consiga fazer direito, né” (S4)

Durante a correção, ocorre uma troca muito rica entre aluno e professor. A professora é capaz de transformar esses momentos em situações de ensino-aprendizagem, resgatando alguns conhecimentos, alguns conteúdos, pedindo para o aluno retornar, refazer, visando a uma produção mais elaborada. A professora investe na receptividade da sua postura durante essa orientação inicial, estimulando o aluno a procurar por sua orientação, ocasionando uma aproximação professor-aluno que assume a importância de uma real preocupação com o aprendizado e o desenvolvimento do aluno.

“É, porque não adianta ela não deixar eu triste, mas deixar meu caderno errado, não é verdade? Eu acho que é muito importante. Às vezes eu fico pensando: “puxa vida, mas eu sabia fazer, por que que eu fiz errado? Só pra ela falar pra mim que está errado?”. Mas depois eu pensei que ela tem que falar e eu prefiro que ela fale ali na hora pra mim.” (S1)

“(...) daí eu falei que vou fazer na lousa, ainda errei uma ainda! Aí ela consertou.(...) Bom, quando ela conserta eu não me sinto envergonhado não, (...) aí eu vou tentar descobrir sozinho, aí as vezes eu erro, aí ela... me ensina... (Sobre o que acha da professora corrigir) Ah, eu acho bom. Porque ela, quando ela corrige o erro, é bom, a outra corrigir o erro da gente eu acho muito importante também.” (S5)

Sendo a avaliação um momento de aprendizagem, onde existe conversa e onde é possível realmente haver um diálogo voltado para explicitar os equívocos e reconhecer as dificuldades do aluno, passa-se a entender o significado do que foi produzido, compreendendo que o aluno adulto tem vivências, experiências e conhecimento prático. Através dessa

correção, obtém-se uma interação crítica e construtiva e não uma mera devolução de conteúdos. Sendo assim, a avaliação se constitui em momento de aprendizagem que não precisa ser necessariamente individual. Como poderemos observar no relato da sujeito 6 a correção de um aluno, que aponta uma dificuldade sua, também é usada pela professora para chamar a atenção de toda a turma para um ponto de dificuldade onde pode ocorrer aprendizagem de todos.

“Ajudou porque a gente ficou mais atenta né. Ela disse que eu tinha muita dificuldade nessa letra aqui, aí o pouquinho que ela ajudou a gente eu comecei a compreender já a letra. (Indagada se chamar atenção para onde tem dificuldade é bom pra melhorar.) É legal. É legal, eu acho. Eu acho muito bom chamar atenção porque a gente fica mais atenta né.” (S6)

Nesse caso, a professora chamou a atenção para a troca das letras “b” e “d” na grafia de letra minúscula, que muitos alunos confundiam. O fato foi visto positivamente pela aluna, sem ofender-se; ela entende que a professora quis proporcionar uma interação entre os alunos, entendendo que todos estão ali para aprender com seus erros e, porque não, com os dos demais.

É habitual, no sistema escolar, a correção ocorrer de forma desvinculada da finalidade de contribuir para a aprendizagem do aluno. É comum o professor aplicar uma atividade ou prova, corrigir em sua casa e entregá-la, posteriormente, para o aluno, repleta de marcas vermelhas. O aluno, muitas vezes, não chega a olhar o que foi corrigido; assim, não aprende com seus erros, não se desenvolve a partir disso, não observa o que errou e não faz daquela correção um aprendizado. Diante do observado, entendemos que o fato de acontecer uma correção na hora e na frente do aluno constitui uma forma de a professora enriquecer o

processo de ensino-aprendizagem. O educando, vendo onde errou, tem a oportunidade de repensar a questão, refazer e aprender.

2.2. Sobre a retomada e continuidade de conteúdos

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre momentos de retomada e continuação dos conteúdos durante as atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. Trata-se de momentos onde aulas anteriores são recordadas e atividades inacabadas são retomadas para serem finalizadas.

A retomada de atividades anteriores é uma prática sempre presente na atuação da professora. É comum ouvi-la perguntando se os alunos se recordam de certas atividades, onde estudaram determinados conteúdos. Sobre essa retomada de atividades anteriores que tem ligação com a atividade atual, a sujeito 1 afirma:

“Ajuda, porque daí vai puxando, porque às vezes aquela matéria que ela tá dando pra gente, é coisa facinho, mas a gente se sente, se a gente esqueceu o que aprendeu atrás, a gente não lembra. Aí fica sendo difícil, mas aí você vê ela falando, vai lembrando a gente, ‘lembra que... ó, esse é fácil, a gente fez no dia anterior, ou não sei que dia aí, tal dia, você tem no seu caderno, lembra!?!’. E a gente vai encaixando e a gente lembra e lê com mais facilidade.” (S1)

Percebemos que a aluna avalia que a retomada permite recordar alguns conhecimentos esquecidos, o que facilita atividades seguintes. Ao se deparar com uma atividade diferente, o aluno, se não recorda imediatamente dos conhecimentos necessários para a resolução do novo problema que se apresenta, sente que não pode desempenhar a atividade com êxito. Ao retomar e levar o aluno a relembrar os conhecimentos em questão, a professora permite que ele, com base no conhecimento anterior recordado, crie caminhos para resolver a nova questão que ora se impõe.

“Ela dá uma aula hoje, aí daqui um pouco ela bate naquela mesma aula que ela deu primeiro. Aí ela fica perguntando: ‘vocês se lembram disso?’ As vezes a gente não se lembra, mas aí... torna a explicar.(...) E é importante porque ela dá aula e repete, né? (...)Eu acho que ela faz isso porque ela sempre retoma a matéria com a gente, depois ela repete de novo pra ver como que a gente tá naquela matéria.(...) Aí ela ensina de novo, com outras coisas e vai aumentando, né?” (S5)

Percebemos que a professora, ao retomar uma atividade, volta a ensinar conteúdos que não foram bem entendidos e aprendidos pelos alunos, transformando esses momentos de recordação em possibilidades de aprendizado, atuando, igualmente, como um diagnóstico que acusa os conteúdos já dominados, quando os alunos afirmam lembrar com facilidade, permitindo avaliar quais ainda apresentam dificuldade por parte dos alunos, possibilitando trabalhar melhor em relação a eles.

Ao final da fala, notamos que o aluno fala em “ir aumentando”. Foi observado, em sala de aula, que a professora, através dessas retomadas, mostra aos alunos a progressão e avanço no desenvolvimento deles mesmos.

“É muito gostoso, porque é assim, se você sente, que nem a professora... eu acho que a professora sente a mesma coisa quando que nem quando a gente acabou de conversar, é... se o aluno tá desenvolvendo a professora fica contente, acha que seu serviço tá sendo importante e as pessoas tá interessados, tá interessando cada vez mais. E a mesma coisa é o aluno, que nem, vamos supor, se a professora dá uma coisa hoje, amanhã dá outra e a gente vai só crescendo, crescendo, crescendo, a gente fica feliz, né? Fica contente.” (S1)

“Porque quando eu comecei a estudar com ela aqui, ela fazia conta primeiro de... não era de unidade, era menos de mil, de mil pra baixo, né? Aí ela foi começando, foi pra milhar... foi pra... é foi pra milhar mesmo, foi aumentando, né? Quarenta mil... cinquenta mil, agora tá fazendo conta com mais de cinquenta mil, é... oitenta mil... Isso, é, ela foi sempre aumentando. A dificuldade. (...)É importante.” (S5)

A partir destes relatos dos sujeitos 1 e 5, percebemos que os alunos têm o desejo de progredir e avançar em relação ao conteúdo anterior. Com isso, realizam as atividades escolares com a expectativa de evoluir e acrescentar novos conhecimentos e vivências às experiências anteriores. Quando os educandos notam que o conteúdo avança, conseguem enxergar o próprio progresso, ganhando motivação e criando uma alta expectativa com relação à aprendizagem.

Se esse movimento não é observado, a desmotivação pode levar o aluno a deixar os estudos, como aconteceu com o sujeito 5, ao estudar anteriormente com outra professora.

“Ah eu acho que ela (professora) é uma pessoa que, acho que ela tenta ensinar a pessoa mesmo assim, acho que ela tem uma paciência, eu falo assim, que eu estudei com outra professora, lá no M. G., mais ela não explicava direito as coisas. Ela só passava, a gente resolvia, mandava levar pra casa, pra resolver em casa, aí chegasse no outro dia na aula e não tinha resolvido aí ela deixava passar né. E aqui não, ela não deixa passar. Se nós continuar, o que nós não terminar hoje, nós vamos até terminar. Nunca deixa passar.” (S5)

É possível entender que, com essa prática de retomada e continuidade dos conteúdos, os alunos sentem-se motivados a aprender, pois sabem que haverá continuidade e reconhecem que, se não aprenderem o que está sendo ensinado no momento, aquilo será cobrado posteriormente e fará diferença na compreensão de conteúdos futuros.

Diante disto, ao concluir que a aprendizagem acontece e que o processo educativo avança, o aluno fica animado e se sente motivado com tal situação, pois entende que os sacrifícios e esforços fazem sentido.

2.3. Sobre a proximidade física professor-aluno

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre momentos nos quais o professor vai até sua carteira, sentando de par com eles, durante as atividades de ensino desenvolvidas em

sala de aula. São situações onde a professora, realizando um atendimento individual, trabalha especificamente as dificuldades de cada um, em momentos de proximidade física.

“Olha, eu vou falar, eu gosto de todos os movimentos que ela (professora) faz, sabe, todos os movimentos. Às vezes eu fico quietinha e coisa e tal, mas eu gosto assim de todos os momentos, mas a hora que ela chama a gente na lousa ou que então ela vem na minha carteira e senta de par comigo e dá atenção, é a parte mais boa que tem pro aluno. Seja jovem, ou adulto, criança, eu acho que sente a mesma coisa.” (S1)

Todos os sujeitos, de forma geral, apontaram a proximidade física com o professor como uma das características mais marcantes e mais apreciadas. Os momentos nos quais a professora vai até a carteira de cada aluno, prática extremamente frequente, são acusados como “o melhor momento da aula”, “onde aprendemos melhor”, ou “quando aprendemos mais rápido”. Afirmam que, quando se aproxima, a professora dá sugestões, compartilha idéias interessantes que são aproveitadas por eles, realiza correções. Os alunos apontam esta proximidade física como uma forma de ajudar, de transmitir segurança e tranquilidade no momento de atividades.

“Eu acho bom porque se ela ir lá na carteira da gente a gente fica, tentando sozinho às vezes não consegue e ela vai, volta, chega, vê os pouquinhos que tá errado, ela conserta ali, mas ela volta, deixa a gente fazendo outro, ela volta pro quadro lá, depois ela volta de novo e a gente arruma de novo.(...) Vai ajudando a ir acertando as coisas.” (S5)

Podemos observar que a proximidade física entre os alunos e a professora ocasionou inúmeras formas de interação. Possibilitou diálogos intensos, construindo muitas maneiras de auxiliar os alunos, caracterizando uma forma de demonstração de atenção bastante eficiente e facilmente notada e apreciada por eles.

“Eu fico muito feliz. Eu me sinto assim... é... eu não me sinto transparente ali, eu sinto que eu tô ali e ela tá me vendo. Então, não

me sinto assim, abandonada, eu me sinto.... muito bom, que ela tá dando atenção pra mim. É muito legal. (...) Não tem explicação de tão... emoção. É gostoso, muito bom.” (S1)

A existência desse espaço de proximidade entre professora e alunos foi extremamente valorizada pelos alunos e constituiu-se em uma forma de interação marcadamente afetiva, a qual foi capaz de amenizar a ansiedade de alguns alunos, controlar a insegurança de outros, transmitir confiança e encorajar o aluno a se empenhar no processo de realização da atividade, interferindo de forma significativa no processo de apropriação dos conhecimentos.

“Porque quando ela tá ali perto de mim eu fico mais atenta, então quando ela sai eu esqueço, dá um branco na minha mente de repente, eu não consigo formar as palavras direito. (Sobre se acha importante os momentos em que a professora pede para fazer sozinha) É um pouco, porque ali eu tô me esforçando. É bom a pessoa ficar a sós um pouquinho, porque a gente se solta bastante. Mas com ela do nosso lado é melhor porque a gente aprende rapidinho.” (S6)

Ainda com relação à proximidade, observamos que a professora, ao se utilizar desse recurso para aliviar a ansiedade dos alunos, ameniza o desgaste dos mesmos durante a realização da atividade, consegue auxiliá-los com maior eficiência e amplia seu desempenho.

(Sobre como se sente quando a professora explica individualmente na carteira.) “Eu acho melhor.(...) Porque ela fala com calma, dá pra entender, dá pra prestar mais atenção.” (S3)

“Ah, sei lá.... eu acho que, como chama, é.... fico mais segura quando ela tá por perto. (...) Erro menos quando ela tá perto (...) porque ela fala coisas que ajudam.” (S2)

Podemos observar que os comentários feitos pela professora nos momentos de proximidade tinham por objetivo incentivar e apoiar os alunos. Tais interações verbais tinham por objetivo encorajar, envolver e ajudar o aluno, no sentido de fornecer elementos que

possibilitassem uma constante elaboração por parte dele. Assim, entendemos que existiu, por parte da professora, uma preocupação notável com o processo de execução da atividade e não apenas com o resultado final. Eram momentos nos quais os alunos se sentiam valorizados e alvos da atenção da professora, sendo muito positivo para sua motivação e auto-estima.

“Quer dizer que sentou ali porque se sentiu bem de vir e dar atenção pra gente. Eu acho que se a gente fica meio abandonado na carteira, acho que a gente desanima. Eu acho.” (S1)

Através dos comentários e opiniões dos alunos, é possível evidenciar que tanto a forma de se falar como o conteúdo do que se diz afetam a relação entre aluno e conhecimento, intervindo no prazer em aprender e no interesse em realizar a atividade. Destacamos, ainda, a importância da atuação da professora como mediadora nesse processo, no qual a proximidade se demonstra extremamente importante; nos comentários fica evidente que a qualidade da interação professor-aluno, principalmente na proximidade física, traz um sentido afetivo para o objeto de conhecimento e influencia positivamente a aprendizagem do aluno.

2.4. Sobre a postura questionadora da professora

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre momentos onde a professora, ao invés de responder às perguntas dos alunos, acaba por replicar, na forma de novas perguntas, levantando mais questões e direcionando suas indagações de forma que o aluno construa a resposta. São situações onde a professora assume uma postura questionadora, desafiando os alunos positivamente a refletir.

Analisando o comportamento da professora no decorrer das aulas, notamos que ela mostrou-se muito questionadora e, geralmente, não dava respostas prontas, fazendo com que seus alunos testassem suas hipóteses até chegarem à explicação ou resposta correta sobre o

conteúdo em questão. Sobre a professora, ao invés de dar respostas, questionar até o aluno chegar à resposta, a sujeito 2 afirma:

“Ah, acho bom. Eu não gosto que fica falando muito as respostas, eu gosto de descobrir sozinha. Por exemplo, você chega assim e fala: a resposta é essa. Sei lá, eu já... eu fico meio insegura, perde a graça, eu acho que eu tenho que eu mesma saber da resposta.” (S2)

Foi possível à pesquisadora perceber claramente uma postura questionadora adotada pela professora. Uma postura que instigava a curiosidade dos alunos e assegurava a participação de todos. Nesses momentos de dúvidas que ela respondia com mais questionamentos, ela explorava os conceitos abordados anteriormente de forma clara e sempre deixava a explicação dos conteúdos surgir inicialmente pelos alunos e, muitas vezes, aprofundava o conteúdo das respostas obtidas.

Trabalhando as atividades através de tal perspectiva investigativa, a professora permitia que os alunos ficassem à vontade para realizar as atividades, demonstrando respeito à individualidade e capacidade de cada um.

“Eu penso... eu tento lembrar do que ela tinha explicado, porque é difícil eu perguntar pras pessoas da turma pra ajudar. Porque eu penso assim, a gente procura ajuda de vocês, se uma pessoa me disser o que que eu escrevo aqui eu escrevo e não aprendo nada. Já que você tá fazendo... (...) É. Eu acho melhor não dar (a resposta) que a gente vai... tentando fazer. Porque copiar do outro aí fica ruim. Ai não aprende” (S5)

O mais interessante é que essa postura questionadora da professora ocasiona um diálogo com os educandos para desvendar os objetos de estudo. Assim, os alunos não são meros expectadores passivos, mas desempenham um papel ativo importante no processo da sua própria aprendizagem, uma vez que essa postura ativa confere autonomia e motivação para os estudantes.

Os alunos valorizam até mesmo o grau de dificuldade ao responder, pois sentem a sua atuação valorizada. Sobre este procedimento da professora, os sujeitos 3 e 4 dizem:

“Ah, eu acho que, ela tá certa, né? (...) Ah eu acho que é melhor fazer mais pergunta, né? (...) Porque, eu acho que, fazendo pergunta que ela ganha... né... ou se a gente não sabe direito, tem que quebrar a cabeça um pouco mais pra poder falar, né? Bom que seja um pouco mais difícil, né? Se for muito fácil, aí... facilita muito pra falar...”
(S4)

sujeito 3: - Ah, melhor se ela fica perguntando até chegar na resposta.

Pesquisadora: - Ah, você gosta assim?

sujeito 3: - É.

Pesquisadora: - Ah... por que você gosta mais?

sujeito 3: - Porque senão fica muito fácil.

Pesquisadora: - Se fica fácil...

sujeito 3: - Aí não tem graça... (S3)

Nem sempre é uma tarefa fácil para o educador ter uma postura questionadora em sala de aula. Antes de tudo, o educador deve ter disposição e empenho para fazer perguntas pertinentes e que direcionem no sentido dos conhecimentos que se pretende trazer à tona. No trabalho da professora, todas as perguntas dos alunos que surgem são valorizadas e discutidas. Entendemos que seria extremamente desmotivador se o professor desvalorizasse a indagação de algum aluno, por mais deslocada que fosse.

A professora apresentou, durante as observações, disposição para inovar, fazer perguntas, desafiar os alunos com problemas e questões que os levavam a refletir a respeito dos conteúdos estudados. Ela incentivava os seus alunos durante o processo de aprendizagem, valorizando qualquer iniciativa dos alunos em participar, não apenas com perguntas, mas valorizando as tentativas de respostas.

“Eu acho que quer dizer que a professora vê que o resultado tá ali, porque ela vai dando aula, dando aula, dando aula, e sempre perguntando : ‘gente, que palavra é essa?’ E sempre ninguém responde, ela que tem que dar um chutinho pra ver se a pessoa vai pra frente ou não, aí se ela começa as palavras é lógico que a gente vai acompanhar ela, mas eu acho que é assim, que é importante as vezes a gente soltar alguma coisa que a gente sabe e ela entender assim: ‘ bom, a Dona D., ou a outra fulana, ou a Dona M., também já tá aprendendo porque eu perguntei pra classe e ela foi a primeira a responder.’ Você entendeu?” (S1)

A professora atuava sempre demonstrando paciência, principalmente nos momentos em que havia muita dificuldade com as respostas e perguntas, sem nunca desistir de levar um aluno a encontrar a resposta sozinho. Os alunos novos que chegavam à turma, geralmente só começam a participar ativamente da aula e da dinâmica de perguntas e respostas à medida que sentiam confiança na professora. Sem esse ambiente de confiança mútua, o diálogo torna-se inviável. Dessa maneira, a professora atuava de forma a demonstrar consciência do seu papel de educadora no sentido de motivar, provocar a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, e construir a autonomia dos seus educandos.

NÚCLEO 3: CARACTERÍSTICAS DA PROFESSORA

Este *núcleo* destaca as características da professora. Importante ressaltar que essas características são atribuídas pelos sujeitos em suas falas; portanto, trata-se da visão dos alunos adultos sobre a professora. Este núcleo aborda os seguintes aspectos: a relação afetiva professor-aluno e a imagem que os alunos têm da professora

3.1. Sobre a relação afetiva professor-aluno

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre a professora, explicitando a opinião deles a respeito dela. São trechos de relatos diretamente relacionados à postura da professora durante as atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. Tratam principalmente de momentos de interação entre alunos e professora nas atividades de ensino nos quais os alunos emitem juízos sobre a professora a partir de suas práticas.

No decorrer do desenvolvimento dos alunos no contexto escolar, os vínculos afetivos vão se ampliando e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem. A partir dos dados coletados com relação à postura da professora, um dos aspectos que mais se observaram foi a frequência com a qual ela se mantinha próxima de seus alunos. Tal postura estabelecia grande cumplicidade no processo de aprendizagem, sendo muito valorizada nas verbalizações dos sujeitos. Contando sobre como a professora a ajuda quando está perto, em sua carteira, o sujeito 6 diz:

“Ajuda me explicando as palavras, explicando as historinhas, explicando tudo, tudo ela me explica. Acho que ela ajuda bastante, me ajuda bastante. (Indagada da importância dela, ou se conseguiria com outra professora.) Sem ela não. (...) Mas ali, ela tando ali, eu pego, as coisa são mais rápida, eu escrevo mais rápido quando ela tá ali. Ela me ajuda bastante.” (S6)

Na relação professor-aluno, narrada nos relatos e observada em sala, percebemos a existência de uma disposição por parte da professora para explicar e responder perguntas, de fazer-se presente, de ouvir, de instruir, uma dedicação evidente que acaba valorizando esta relação. Considerando o papel mediador da professora, a valorização de sua relação com os alunos implica, também, na valorização da relação destes com o objeto de conhecimento.

“O texto, as palavras, quando a gente tem alguma dúvida ela vai e corrige a gente. Eu acho muito legal ela. Eu gostei muito de estudar com ela.” (S6)

Foi possível observar que a professora tinha muita proximidade com os alunos e as aulas aconteciam em um clima agradável de amizade e cumplicidade. Na sala, observava-se um alto nível de interação entre docente e educando. Com uma maior aproximação cria-se um ambiente mais informal e descontraído, dentro do qual os alunos se sentem mais à vontade para interagir com o objeto de conhecimento. O trabalho da professora, sempre atenciosa, preocupada, cúmplice e amiga dos alunos, gerava tais tipos de comentários:

Pesquisadora: - É, e por que você acha que ela vai pro céu? Daqui a muito tempo né... (risos) mas.. por quê?

sujeito 3: - Ah, porque ela ajuda bastante a gente...

Pesquisadora: - Como assim ela ajuda?

sujeito 3: - Ah, ela fica... ela faz cada um... ela dá um pouquinho de lição pra mim, um pouquinho de lição pro B. , um pouquinho de lição pras outras menina, aí eu falo vai pro céu. (S3)

Assim, podemos inferir que a postura da professora em sala foi imprescindível para que se estabeleça um relacionamento de confiança entre educadora e educandos. A professora como mediadora, propiciava um ambiente no qual os alunos se sentiam seguros para se expressarem, fazerem perguntas e pedirem maiores explicações. Sobre responder às questões da professora, a sujeito 1 diz:

“Num sei, eu me sinto assim... gostoso, me sinto assim, sabe, não assim querendo saber mais que o outro, mas assim, eu me sinto assim,

que nem, vamos supor, é... ela (professora) vai ficar contente de a gente já tá aprendendo aquilo, entendeu? Que nem, ela pergunta pra sala inteira, mas ela fica esperando alguém responder. Aí eu fico pensando, será que é isso? Aí eu vou e respondo, aí é certa a resposta, a resposta é certa. Só que ela sempre fala: deixa os outros quebrarem a cabeça primeiro pra depois eles responderem. Também como eu, né, eu acho muito importante isso. Porque se você vai dando uma aula, dando aula, dando aula, ela sempre pergunta e você não, não vê resultado, você fica triste, eu acho, eu me sinto assim, fico triste, que nem, eu comparo com meu serviço, que eu ensino as pessoas que trabalham comigo, sabe? Então eu vou ensinando, se a pessoa fala assim: "eu vou fazer tal coisa" e eu percebo que a pessoa tá fazendo coisa que eu deveria eu falar, mas como a pessoa foi fazer, eu acho muito interessante, quer dizer que a pessoa tá entendendo e tá com interesse de aprender aquilo." (S1)

Percebemos que a aluna nota e valoriza a iniciativa da professora de querer respostas dos alunos, de buscar sua participação e colaboração. A sujeito 1 também procura entender o que deixaria a professora feliz, sendo tão cúmplice do trabalho da professora que o compara com o seu próprio.

O trabalho desenvolvido pela professora e a sua relação com os alunos é tão positiva, que faz com que tenham prazer nos momentos de aula e levem as suas recomendações para além da sala de aula.

"E outra, a professora também, nossa, ela é um amor de pessoa. Ela ensina muito bem, sabe? Nossa não tem... é uma... é uma terapia pra cabeça, porque a gente que é velho fica dedicado a todos os problemas e coisa e tal, então aqui a gente esquece um pouquinho dos problemas da casa, vai aprendendo a ler, a escrever e fica dedicado àquilo. E eu sou tão assim dedicada que todo momento eu fico pensando nela (professora). Eu vejo alguma placa eu vou lendo, eu já lembro: eu vou ler porque a M. A. falou que quando a gente tiver aprendendo a ler é pra olhar assim alguma coisa e lê. Sabe?" (S1)

É possível identificar a importância e os resultados positivos das atitudes de proximidade, paciência e boa vontade da professora no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando os sujeitos comparam o desenvolvimento satisfatório, na opinião deles

mesmos, de sua aprendizagem com esta professora, com o desenvolvimento que afirmam não ter ocorrido com outras.

“Ela (professora) ensina tão bem, muito bem, mas minha cabeça... Porque quando eu tava aqui na outra classe aqui, não consegui... E eu não sabia quase nada, eu fui aprender alguma coisa quando eu passei pra quarta série. Aqui, nessa primeira aqui. Com outra professora. (Sobre o porquê veio para a turma da professora M. A.) Porque fechou (a outra turma na mesma escola), tinha bem pouquinho aluno, aí a outra professora também foi transferida pra outra turma. Aí só ficou a gente da classe dela. Aí foi na classe dela (professora M. A.) que eu aprendi alguma coisa, comecei a desenvolver mais com ela. (Indagada sobre o motivo de achar que agora estava aprendendo melhor.) Eu não sei, porque a, eu acho que a professora M. A., ela explica mais, tem um jeitinho mais paciente com a gente. Vem ao lado da gente e fica ali o tempo todo, quando a gente erra ajuda... eu aprendi mais alguma coisa com ela.” (S6)

Notamos que uma relação de proximidade, de atenção, além da atitude de constante paciência com os alunos, contribuem de forma inegável para o desenvolvimento do mesmo. De acordo com o relato da sujeito 6, são essas características que fizeram a diferença entre ela conseguir ou não alfabetizar-se. Percebemos que essas atitudes e posturas interferem diretamente na qualidade da relação que se estabelece entre professor-aluno, o que implica em uma melhor qualidade da mediação e, conseqüentemente, uma maior qualidade no aprendizado.

Outro fator importante a ser considerado é que os alunos são capazes de perceber a confiabilidade dos conhecimentos da professora, de reconhecer o conhecimento que ela tem dos conteúdos de ensino e a sua competência pedagógica. Neste sentido, o sujeito 5 nos fala sobre o fato de a professora ser fator importante para ele ter aprendido a ler nesta escola.

“Eu acho que fez (diferença). Porque lá (Maranhão, Piauí) eu acho que os professor era mais diferente, lá onde eu estudei, né. A professora é formada e lá se a pessoa que soubesse ler, lá no interior ele passava aí a ensinar ou outros, né? Não tinha formatura, aí não explicava direito. Mas aqui não, ela faz mais diversificado, repete

muitas vezes aquela letra, aí vai indo a gente aprende mais rápido.”
(S5)

Quando os alunos percebem que o professor possui um conhecimento muito limitado daquilo que vai ensinar, sentem-se inseguros. Do contrário, ao observarem a competência de ensinar e o domínio do conteúdo ensinado, sentem-se seguros e confiantes.

Essa confiança e reconhecimento extrapolam até mesmo o nível dos conteúdos escolares e práticas, levando muitos alunos a desenvolverem uma confiança tal na professora, que conseguem colocar o julgamento dela acima do seu próprio, respaldados no conceito que têm da professora como competente e como alguém que deseja o melhor dos seus alunos.

(Sobre o motivo da professora chamar a atenção dele.) “Porque ela quer que nós ficamos quietos, ela quer que nós aprende, aí eu acho que eu tô certo e tô errado. (...)Porque eu penso, quando ela briga assim comigo, aí eu acho que eu tô mais certo que a professora, mas não, ela que tá mais certa que eu. (Como você sabe disso?) Ah, porque se eu não tiver essa professora eu não vou ter outra melhor que ela pra me ajudar do jeito que ela me ajuda. Não.” (S3)

Pesquisadora: - Você acha que ela se preocupa por quê, então?

sujeito 3: - Pra eu me esforçar mais, aprender a ler, aprender...

Pesquisadora: - Você acha que é o que ela quer?

sujeito 3: - É!

Pesquisadora: - E o que te leva a pensar que é isso que ela quer?

sujeito 3: - Ela quer o melhor da gente. (S3)

Assim, de acordo com os dados coletados, notamos que a proximidade, o bom humor, a atenção e a paciência, são características marcantes desta professora. O simples gesto de se deslocar o tempo todo para ficar próxima a todos os alunos é interpretado pelos estudantes como preocupação e interesse pela sua aprendizagem, fato que os motiva.

Os dados demonstram que os alunos expressam com clareza os seus sentimentos em relação à atuação da professora, explicitando aspectos afetivos que permeiam a relação e deixando transparecer a sua influência no processo de aprendizagem.

3.2. Sobre a imagem que os alunos têm da professora

Este *subnúcleo*, muito próximo ao anterior, apresenta relatos dos alunos sobre a professora, explicitando a opinião deles a respeito dela. A diferença é que, neste núcleo, a opinião não está diretamente relacionada com a postura da professora durante as atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. Como podemos observar, trata-se de opiniões pessoais dos alunos sobre a professora.

“Ela (professora) é minha amiga. Então eu tenho motivo pra estudar, pra poder, pra ficar... então é tudo isso.” (S1)

Importante salientar que essa amizade foi construída ao longo do contato com a professora, existindo atitudes e posturas da professora que, ao invés de distanciar, aproximaram a aluna até o ponto de assumir que a professora é sua amiga, uma amizade de vínculo profundo a ponto de ela afirmar que isso é motivo para ela continuar a estudar. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não é gratuita ou infundada, na maioria das vezes. É algo que se constrói em um confronto do simbólico, que foca na forma como a professora age diretamente com os sujeitos, transferindo essas atitudes para o simbólico de maneira que se forma uma idéia, uma imagem da professora.

“Eu acho ela muito boa, eu acho ela muito legal, ensina muito bem, é uma boa professora.” (S6)

Nota-se que uma das características mais marcantes da imagem que os alunos adultos têm da professora é a sua paciência, destacando ainda outros aspectos como o reconhecimento

da dificuldade do trabalho que ela realiza, o agradecimento por ela querer ensiná-los e fazê-lo com boa vontade.

“Ah, eu gosto de... só dela ter muita paciência pra ensinar a gente já é uma grande coisa, né? (...) Porque não é fácil, né? Eu acho que mexe muito com a... a memória, né? Esquenta muito a cabeça, também, ficar aguentando... (...) Eu acho que sim, hein... porque tem que ter muita paciência...” (S4)

“É, por que pra lutar como professor com nós que começamos a estudar, pra ter paciência pra ensinar assim só ela mesmo, viu. Eu tô, é difícil mesmo a pessoa que tá começando o alfabeto.(...) Tem que ir com paciência.” (S5)

Surgem, ainda, comentários que demonstram o reconhecimento dos alunos a respeito da boa intenção, dedicação, seriedade e competência da professora.

(Sobre o motivo de confiar muito na professora.) Ah, porque ela sabe o que ela tá fazendo. (...) Porque ela é uma professora, né?(...) ...Que ela é bacana, elegante, ela ajuda a gente, às vezes ela briga por que nós tá errado...” (S3)

Notamos que a imagem que os alunos têm da professora não depende unicamente das suas atitudes enquanto professora, mas também da sua postura enquanto pessoa. Atenção para ouvir os problemas, conversar sobre a vida de cada um, partilhar momentos importantes, são aspectos que fazem a diferença para o aluno adulto, levando-o a acreditar que a professora verdadeiramente se preocupa com eles e criando um vínculo importante para a motivação do aluno.

(Sobre a professora comemorar o aniversário da aluna.) “Eu senti assim. Fiquei muito feliz. E quando ela cantou parabéns pra mim assim que eu cheguei na escola, eu fiquei feliz!” (S1)

Notamos que essa professora se envolve com os alunos. Quer comemorar suas datas importantes, quer conhecer a história de suas vidas, valoriza suas experiências, demonstra o quanto se importa com eles e com sua aprendizagem, isso tudo sendo autêntica e firme,

quando necessário. Ela é capaz de criar um vínculo afetivo positivo fortíssimo, que atribui qualidade à interação com os alunos, facilita a mediação entre alunos e objetos de estudos e transforma a interação escolar e o processo de ensino aprendizagem em uma experiência prazerosa. Os alunos demonstram muita admiração e carinho pela professora, conforme ficou explícito nas falas sobre a imagem que eles têm dela.

NÚCLEO 4: AS CONSEQUÊNCIAS DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO

Este *núcleo* diz respeito aos impactos observados do processo de mediação nos alunos, que contribuem para formar a relação deles com os objetos de estudo. Aborda os seguintes aspectos: a relação aluno-objeto de conhecimento, a emoção de aprender a ler, a relação com a escola e com os outros alunos, a auto-estima do aluno.

4.1. Sobre a relação aluno-objeto de conhecimento

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre determinados conteúdos de ensino. São verbalizações que falam sobre a relação deles com as áreas do conhecimento, explicitando preferências ou dificuldades.

As observações realizadas permitem inferir que a relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos. Os alunos não relatam apenas dificuldade ou facilidade com conteúdos, mas relatam prazer em aprender. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora, pois as mesmas mediam a relação que se estabeleceu entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos. Percebemos que, por maiores que sejam as dificuldades do aluno adulto, existe uma vontade grande de aprender e a mediação da professora é fator determinante, ajudando, estimulando, incentivando e criando uma relação afetiva positiva entre aluno e objeto do conhecimento.

“Eu, na matemática, sei que é difícil. Às vezes eu erro alguma coisa assim, mas eu gosto da matemática. Eu gosto de quando ela passa continha de mais, de menos, eu esquento às vezes a cabeça com alguma coisa, às vezes por mais que às vezes eu fique ali, que eu sei fazer, mas às vezes eu faço ainda errado. Mas aí eu vou de novo, pergunto pra ela também, aí vai encaixando, mas é uma coisa que eu gosto de fazer.” (S1)

A dificuldade não é vista como obstáculo para gostar da matemática, tendo em vista que a interação é algo que a aluna afirma gostar. Observa-se que a mediação da professora contribui de forma determinante para que o contato com conteúdo de nível de dificuldade não seja aversiva.

Tais interações fazem com que o aprendizado ocorra ao longo de uma progressiva construção do conhecimento, tornando-se fruto da relação entre o adulto e os conteúdos em questão, na qual o educando, como sujeito ativo, progressivamente constrói e reconstrói esse objeto de representação – o conhecimento matemático, no caso – passando a interagir com ele em seus usos e práticas sociais cotidianos.

“Aprender a escrever é mais fácil do que as contas. (...) A conta é mais difícil. Eu acho. (Indagada sobre se gosta de aprender as contas.) Eu gosto, porque a gente fica atenta, a gente vai pro mercado a gente já sabe o preço da compra. Aprende a fazer conta. Mas escrever eu acho melhor do que fazer conta.” (S6)

Os objetos de ensino passam a ter verdadeiro significados quando o sujeito, como a sujeito 6, são capazes de evidenciar a importância do uso do conhecimento em sua vida.

Notamos, nas observações em sala de aula, que para os alunos mais velhos a utilidade prática cotidiana dos conteúdos em suas vidas é de extrema importância, enquanto que para os mais jovens, uma interação descontraída, interessante e divertida com o conhecimento, constitui fator importante para estabelecer um vínculo afetivo positivo com os objetos de estudo. O ideal é que os dois aspectos, a diversão e descontração das atividades e a clareza na utilidade dos conteúdos, se façam presentes. A sujeito 6, senhora mais velha, nos apontou a utilidade da matemática, e o sujeito 3, adolescente, nos apontará, a seguir, a diversão em aprendê-la:

(Sobre qual matéria preferida.) “Matemática. (Por quê?) Acho mais melhor pra mim, mais divertido.” (S3)

Portanto, as atividades de ensino desenvolvidas pela professora, visando ao sucesso do aluno e permeadas pela afetividade, proporcionam uma boa relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Dessa forma, ocorre, por consequência, o desenvolvimento de uma relação de afetividade entre o aluno, a professora e os objetos de conhecimento, a qual subsidia o desenvolvimento da inteligência, como já exposto anteriormente neste trabalho. Este vínculo propicia uma boa relação com cada matéria e com o aprendizado escolar em geral.

(Sobre qual matéria mais gosta de estudar.) “Bom, eu acho que... todas é boa, né? (...) Que conforme que você vai estudando, cada uma que você estuda você vai assim, tem que ir aprendendo um pouco, né. Então pra mim eu acho que não faz diferença. Eu gosto de todas.” (S4)

Percebe-se que o aluno valoriza a aprendizagem e sente-se confortável, gosta de todas as áreas de conhecimento quando estabelece uma relação positiva com os objetos de estudo. A professora tem papel fundamental neste processo, sendo um mediador, um observador, um intérprete das manifestações do aluno, identificando as implicações do processo de construção do conhecimento.

Importante ressaltar que, uma vez instalada uma relação negativa do aluno pelo objeto de conhecimento, certamente a apropriação do mesmo tornar-se-á um processo penoso, abalando profundamente suas condições motivacionais.

“Eu acho legal todas elas (matérias), a única que eu acho difícil... difícil não, eu acho mais assim, meio... assim, diferente, é história. Esse negócio de história assim eu me complico um pouco. Não que eu não gosto, sabe? Eu gosto de fazer todas as matérias só que eu, sou meia... “meia lerda” pra essas coisas...” (S1)

A mediação do professor também é de suma importância para romper com as barreiras iniciais das dificuldades dos alunos e inseguranças com os conteúdos, uma vez que, para a maioria desses adultos, é o primeiro contato sistemático com tal conhecimento, especialmente

a escrita. Assim, a professora é personagem central na desconstrução das inseguranças e no estabelecimento de uma relação positiva aluno-conhecimento.

“Que nem, vamos supor, eu me sinto assim: todo texto, toda aula, todas matérias eu me sinto assim (insegura). Mas daí eu não sei se é o medo de a gente nunca, porque a gente nunca estudou e nem assim tem conhecimento com as letras, mas até hoje dá um friozinho assim, que nem, medo de não saber, mas só que daí quando ela fala assim: ‘ah, hoje eu tenho tal folhinha tal texto pra gente fazer’, só que antes de ela dar na minha mão, eu sinto medo de não saber, de não aprender, mas quando ela me dá na minha mão e eu fico tentando ler, vai me encaixando, transforma em fácil...” (S1)

Foi possível, ainda, identificar que a prática pedagógica da professora, embutida da sua motivação e entusiasmo em relação ao objeto de conhecimento que iria mediar, ocasionava uma aproximação entre os alunos e os conteúdos escolares, causando-lhes admiração tanto pela professora, quanto pela disciplina.

(Sobre o que mais gosta na escola.) “É, o que eu mais gosto é de matemática. Eu gosto de matemática.(...) É bom. E gosto também da professora.” (S5)

Sendo assim, podemos notar que atividades de ensino permeadas por dimensões afetivas que se desenvolvem positivamente na mediação do professor, a partir do planejamento das práticas pedagógicas visando ao sucesso do aluno, mostram-se como fatores potencialmente determinantes para o alcance dos objetivos estabelecidos no plano de ensino, podendo favorecer relações afetivas positivas entre sujeito e objeto.

4.2. Sobre a emoção de aprender a ler

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre o sentimento relacionado à alfabetização e à aquisição de conhecimentos escolares. São verbalizações que falam sobre a vontade de aprender.

Fica muito evidente, através dos relatos, o desejo profundo dos educandos que foram sujeitos dessa pesquisa em alfabetizar-se. Trata-se de pessoas que não puderam vivenciar o processo de escolarização na idade convencional. Algumas, como o sujeito 6 e o sujeito 5, realizaram, na infância, tentativas de inserção na escola para se alfabetizar. Apesar dos empecilhos, como a desaprovação da mãe ou a resistência do pai que queria os filhos trabalhando na roça, esses sujeitos, pela vontade de aprender, realizaram tentativas, porém, não lograram êxito. Outros sujeitos sequer tiveram a oportunidade de tentar, como o sujeito 1 e o sujeito 4, e buscam a escola com o desejo de aprender a ler e a escrever pela primeira vez na vida. Todos demonstram um desejo e expectativa imensa com a alfabetização.

“Sempre tive, era meu sonho era aprender a ler, a estudar, era isso. Agora posso viver esse sonho.” (S6)

A utilização da palavra “sonho”, dotada de todo seu sentido mais profundo, nos leva a perceber a intensidade do desejo de aprender, de saber ler e escrever. A intencionalidade desta busca extrapola o ato de ler, significando muito mais do que dominar uma prática, mas constituindo uma possibilidade de poder inserir-se de forma participante e atuante em uma sociedade letrada.

A vivência da exclusão do processo de alfabetização, nesses sujeitos, resultou em um estreitamento dos seus limites pessoais, dos seus direitos civis e sociais. A possibilidade, vivenciada agora, de superação dessas condições surge acompanhada por grande emoção e por grande satisfação com a oportunidade de aprender a ler e escrever.

(Sobre o motivo de querer aprender a ler.) “Ah, é tudo, é fazer minha carta (de motorista), como eu falei no começo, é tirar minha carta, eu quero também, completude, eu quero coisas que não tive quando eu era criança, quando eu era jovem, agora depois de avó eu quero fazer!” (S1)

É latente nos sujeitos a presença dessa aspiração por conhecimentos escolares, principalmente por ler e escrever. A alegria e emoção declaradas por eles pelo fato de aprenderem a ler nos permite observar uma necessidade de completude pessoal, uma busca por sentir-se pleno, um desejo de completar um vazio, de realizar um sonho.

Devemos salientar o entendimento da exclusão em uma sociedade capitalista. As marcas dessa sociedade excludente em que vive o analfabeto influenciam decisivamente o seu processo de alfabetização. Alguns buscam o estudo por uma obrigação do mercado de trabalho, para poderem cumprir com o que é necessário desempenharem diariamente. Esse fator pode tornar-se motivacional quando somado a uma professora competente e consciente, implicando em um processo significativo para o aluno. Mas, mediante práticas inadequadas, mesmo o desejo de aprender nos adultos é insuficiente para mantê-los na escola.

“É assim, porque... é, que nem, eu sou pedreiro, eu trabalho no serviço, né? Lá (Nordeste), o engenheiro chega, ele ensina a pessoa a trabalhar e aqui (São Paulo) não, aqui dá só o papel, a gente tem que saber o que tá escrito ali e fazer as coisas. Aí eu senti dificuldade de trabalhar aqui. Aí eu resolvi estudar. E, e eu gostei de estudar aqui, porque eu estudei no Maranhão eu não sabia ler nadinha, no Piauí eu também estudava, e não lia não. No quarto ano que eu comecei a estudar. Descobri muita letra, já leio bem melhor já, não dá branco. Eu pego, agora eu pego qualquer papel do trabalho sei ler. (...) E por isso que quero continuar estudando, porque eu achei a coisa importante pra aprender. Que eu acompanhei com a professora M.A. e eu falei assim pra ela que no Maranhão eu estudei muito, mais que aqui, e eu não aprendi nadinha. Aqui primeiro eu achei que foi rápido.” (S5)

Vemos que o aluno se interessa pela forma como a professora trabalha, ele valoriza o trabalho da professora e, concomitantemente, o seu progresso. Atribui importância para o aprendizado que vivenciou com essa professora, por ter sentido seu interesse em ensinar e, sentindo a forma como progrediu rápido; demonstra-se motivado a continuar nessa escola, o que não aconteceu em outras.

Para o aluno, que tem um enorme desejo em aprender, é importante a observação de resultados, para ele começar a perceber que está, aos poucos, começando a ler. Nesse sentido, a sujeito 6 nos apresenta uma interessante prática da professora, que consiste em orientar os alunos a tentar ler fora da sala de aula.

“Entendo, em casa eu pego uma revista, que tem dessas letrinhas aqui e vou tentando pra ver se eu consigo entender essas letras. É muito interessante saber dessas letras.(...) Eu treino muito em casa. Leio gibi, aquelas revistas, tento livros... alguma coisa pra ir treinando pra ver se eu chego lá, né? Me dá vontade. Acho que é a vontade que eu tenho de aprender ler. E todo papelzinho que eu pego, tem vez que eu pego papelzinho assim do começo pra, aí começo ler pra ver se eu entendo essa parte dessas letrinhas que eu tenho dificuldade de ler.”
(S6)

Vemos que o pedido da professora vai ao encontro da demanda da aluna, que anseia por ler, por usar os conhecimentos de leitura, que está aprendendo na escola, nas práticas que sempre teve vontade de desempenhar em sua vida, como ler livros, revistas e gibis.

Igualmente importante salientar que as hipóteses que o adulto formula sobre a leitura e a escrita revelam representações sociais intimamente relacionadas às condições concretas de sua existência. A forma como os sujeitos vêem a leitura e a escrita e a sua presença em suas vidas denota a importância que atribuem ao ato de ler. É emocionante a fala da sujeito 1 que se afirma “cega”, por muitos anos, mediante o que estava na frente de seus olhos. Esta cegueira é a impossibilidade de ler e, lendo, enxergar o mundo letrado no qual vive todos os dias.

“Porque daí vai entendendo, o contato, vai entendendo, vai conhecendo as letras, porque a gente tem que ler muito, que nem, não basta só a professora, que nem, ela, a professora, eu nunca ouvi, sempre eu ia nas reuniões do meu filho e eu nunca ouvia isso que ela fala, assim: a gente não tem que ler só o que a professora manda, a gente chega na casa da gente, a gente tem que, se tiver um tempinho, que nem, a gente já é adulto, já é dono de casa, trabalha, a vida é corrida, tudo bem, mas se a gente tá ali trabalhando, não tem um tempinho, mas se tiver um tempinho pequenininho, pega um livro

velho, uma revista, um jornal e vai lendo, porque nem a professora aqui todo dia dando aula não é suficiente que nem a gente aprender a ajudar a professora. Que nem, vamos supor, você vai dar aula, você tem que começar assim, eu acho, que nem ela, você tem que falar assim: 'olha, eu tô te ensinando, tô ensinando vocês, só que assim, vocês também tem que ajudar, vocês também tem que entender, pôr na cabeça de vocês que vocês também tem que tudo que vocês ver e olhar, falou que é letra, vocês tem que ler. É no caminho, é na escola, é no trabalho, é onde que tiver'. E a partir que ela começou isso aí comigo, não é que todas as placas que eu vejo eu leio, nas rodovia, nas paradas, sabe? Caixa d'água. É, um dia eu ia indo pra Campinas com o G. e eu nunca ví, eu num ví escrito lá e eu cansei de passar, mas era a mesma coisa que cego. Eu achei tão interessante, eu passei e escrito lá: 'navio, não sei o que lá, é, data, endereço e dez mil, ou, não sei quantas vezes de duzentos, não sei o que, não sei o que, por mês se quiser uma viagem, tudo pago, não sei o que'. Menina, eu passei lá, passo faz 20 anos lá, agora que eu fui enxergar isso!' (S1)

Em nossa sociedade excludente, as representações sociais que os alunos desenvolvem sobre o processo de alfabetização geram bloqueios ou tornam-se estímulos cognitivos e afetivos de tal magnitude que podem impedir ou motivar o analfabeto a ingressar e permanecer na escola e de avançar em seu processo de alfabetização. Assim, as representações sociais que o adulto constrói sobre si próprio e sobre a cultura escolar interferem na realização de um processo bem sucedido de aprendizagem.

No mesmo sentido, seu desejo e busca por alfabetizar-se sustenta-se não apenas por uma motivação a priori, mas nutre-se de uma prática docente que o valoriza, causa prazer e sentimento de progresso e competência, além de uma percepção de que está abrindo os olhos para um mundo novo.

4.3. Sobre a relação com a escola e com os outros alunos

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre o sentimento relacionado à interação com os demais alunos e sobre o que sentem pela escola. São verbalizações que falam sobre sua convivência escolar.

Foi possível observar, em sala, um trabalho da professora no sentido de oportunizar situações de interação entre os alunos de níveis próximos de aprendizagem, especialmente entre os que apresentam dificuldades. Nota-se que a organização das intervenções tinha a intenção de favorecer a compreensão do aluno sobre o processo da construção de conhecimentos de conteúdos nas diversas áreas de ensino, possibilitando a construção de melhores condições a partir da interação e troca de experiências com os demais alunos.

“A gente ajuda um o outro. Entendo melhor e fica mais fácil.” (S3)

A professora desenvolvia propostas em eixos temáticos, relacionados, ou não, a uma única disciplina, algumas vezes trabalhando na forma de desafio, de modo a levar os alunos a refletirem sobre as questões apresentadas e a colaborarem mutuamente para construir possibilidades de resolução, possibilitando assim, a interação entre os alunos com o objeto do conhecimento. O contato com a professora nesses momentos de interação se faz de forma compartilhada. Os alunos entendem a postura da professora de dar atenção dividida para todos.

(Sobre ser interrompida pelos outros alunos.) “Ah, porque ela tava explicando pra você aí eles chega pra conversar com ela e ela: ‘espera um pouquinho que eu já vou lá’. Aí fica, vem chama, aí eles vão lá, aí depois quando ela termina de explicar pra mim ela vai lá explicar pra eles o que eles não entenderam.” (S2)

Percebemos que a professora propicia intencionalmente a interação entre os alunos e participa desses momentos. Observamos que a professora considera as diferenças entre os alunos como uma forma de ocasionar o enriquecimento das atividades de aprendizagem, levando-os a ajudarem-se não apenas nas atividades pensadas para esse fim de interação. Ela valorizava a interação construtiva entre eles em todos os momentos.

Pesquisadora: - Ó, a professora pediu pra vocês dois prestarem atenção, né, pra você e o seu B. . E ela foi dar aula só pra vocês dois, ali no canto da sala, né. E como é que é isso, você gosta quando a aula é só pra vocês dois?

sujeito 3: - Eu gosto.

Pesquisadora: - Você gosta mais ou menos do que quando a aula é pra todo mundo?

sujeito 3: - Gosto quando é mais pra nós dois.

Pesquisadora: - Gosta quando é só pra vocês dois? Por quê?

sujeito 3: - É porque aí dá pra mim entender, aí as vezes o B. me ajuda ou eu ajudo o B. . (S3)

Nota-se que o objetivo é criar discussões relacionadas à temática e gerar conhecimento entre os estudantes empenhados na construção do mesmo conhecimento:

(Sobre o que conversa com outros alunos na sala durante a filmagem exibida.) "Ah, sobre as questões da atividade... pra ver que que, como que fazia cada atividade, aí eu fui explicando pra ela como que fazia a atividade. (Sobre o que acha desses momentos.) Ah...vai ajudando, vai ajudando também... por exemplo, aí vai ajudando a professora também." (S2)

Concluimos que, na prática dessa professora, o reconhecimento da idéia de que o conteúdo é apenas um dos elementos a serem trabalhados permite visualizar o papel fundamental que tem a integração do grupo de alunos como uma comunidade que colabora e aprende conjuntamente.

(Sobre atividades onde a professora pede que os alunos mais experientes ensinem os outros.) "Ah, bem melhor, dá pra explicar mais, ajuda, dá pra pessoa entender como é que tá fazendo, eu não faço muita bagunça, presto mais atenção na aula, eles me ajudam

mais. (...) Acho que eu fico mais olhando ali pra eles me ajudar melhor.” (S3)

Com essa postura, a professora permite não apenas um bom aprendizado, mas uma saudável e prazerosa convivência entre os seus educandos, propiciando um clima de boa convivência.

(Indagado sobre o que mais gosta na escola.) “Eu gosto da professora, gosto dos outros alunos, da escola... (...) Eu gosto mais da professora.” (S3)

(Sobre qual momento da aula mais gosta.) “Ah, que eu gosto mesmo é... durante o horário todo... O tempo inteiro.” (S4)

As aulas, a interação com a professora, a interação com os demais alunos, o aprendizado, enfim, todos os momentos escolares transcorrendo em um clima afetivo favorável, em contextos onde os alunos sentem-se integrados, participantes, ativos e valorizados, acaba por ocasionar um relacionamento extremamente positivo com a escola e com os outros alunos, o que gera um ambiente que favorece o aprendizado.

(Dos momentos de estar na escola.) “Já tô feliz porque é uma terapia pra cabeça, né? Porque você esquece... não que a gente esquece da casa, da família, não. Mas, aquele momento a gente apaga ali e só fica dedicado àquilo.” (S1)

A professora, como facilitadora da aprendizagem, aberta às novas experiências, busca compreender, em uma relação dialógica, os sentimentos e os problemas de seus alunos e tenta motivá-los e levá-los a sentirem-se bem no ambiente de ensino-aprendizagem. Com isso, a responsabilidade da aprendizagem fica também ligada ao aluno, àquilo que é mais significativo para ele, sendo facilitada tanto pelos companheiros de turma como pela professora.

4.4. Sobre a auto-estima do aluno

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre o sentimento relacionado à sua auto-estima. O que os alunos pensam de si mesmos e de seu desempenho como estudantes.

Vale lembrar que muitas dessas opiniões foram construídas em longo processo de história de vida, anterior ao contexto da sala observada. Como é possível notar no sujeito 3, experiências anteriores contribuíram para marcar negativamente a sua opinião sobre sua produção de desenhos:

“É, mas eu acho o desenho dos outros mais bonito, eu acho o meu mais feio, aí eu num sei desenhar muito bem. (...) Porque eu nunca fui muito bom pra desenho. (...) A professora falou assim que eu desenho... eu falei que eu não sabia, todo mundo da minha sala sabia desenhar menos eu.” (S3)

O sujeito 3 é um adolescente que vivenciou, provavelmente, na sua escolarização na idade regular, situações de depreciação da sua produção em desenhos. Afirma que nunca foi bom em desenho, coisa que todos os demais fazem, na sua opinião. Assim, percebemos que as marcas da auto-imagem que formou sobre essa função perduram e, mesmo a insistente iniciativa da professora em valorizar seu trabalho é dificultada por esse conceito arraigado em sua concepção sobre seus desenhos.

Notamos que enquanto o adolescente apresenta marcas do seu anterior processo de escolarização, os alunos adultos manifestam as marcas de uma não vivência da escolarização, expressando culpa pelo fato de terem dificuldades com a aprendizagem, gerando sentimentos de inferioridade, implicando em dificuldades no processo de aprendizagem por acreditarem na sua própria dificuldade ou incapacidade.

“Ela (professora) tenta ajudar muito, mas é da minha cabeça mesmo, eu não sei o que que acontece, tem vez que dá um branco na mente que eu não consigo fazer nada, não consigo ler nada, e tem vez que eu leio alguma coisa, né, com calma, vou almoçar, vou fazendo compra

ali, eu tento ler alguma coisa né. Tem dia que eu não consigo ler nada, eu não sei o que dá em mim. Dá um branco na mente que eu não sei. Não sei que que acontece comigo.” (S6)

Foi comum a sujeito 6, durante as aulas, afirmar que não conseguiria, atribuindo a culpa à sua dificuldade, demonstrando entender que o entrave à aprendizagem era de sua responsabilidade, devido a sua falta de capacidade de aprender algo. Outros sujeitos também apresentaram esse comportamento:

“Não que eu não gosto, sabe? Eu gosto de fazer todas as matérias só que eu, sou meia...” “meia lerda” pra essas coisas...” (S1)

Outro aspecto frequentemente observado foi que a professora atua no sentido de tentar proporcionar a todos seus alunos um ambiente onde se estabelecem relações de valorização e atividades onde os alunos percebem sua competência, de forma a contribuir para uma elevação da auto-estima, levando-os a vivenciar situações de autoconfiança intelectual. Entretanto, a maioria dos alunos não se sente assim. Eles vivenciam sentimentos de inadequação, insegurança, dúvida e medo de uma participação ativa e bem sucedida, um sentimento de que eles não são suficientes.

(Indagada sobre o porquê de a professora passar a ela muitas atividades para discernir letra de mão e letra de forma.) *“Porque ela acha melhor a gente aprender os dois lados, né, tanto de forma quanto de mão. Porque se aprender só um lado só, duma letra num... fica difícil né. Ai tem vez que vai ler uma letra de mão, a gente já sabe aquela letra de forma e a gente já tá com aquela letra ali de forma e de mão a gente não sabe. Eu mesmo tenho muita dificuldade pra ler assim. (Se acredita que essas atividades pra ajudar a entender a letra de forma e letra de mão são muito importantes) São muito importantes pra mim né, porque tem letra que eu fico meio atrapalhada.” (S6)*

A aluna afirma sua dificuldade, mas valoriza o esforço da professora que, ao invés de lidar com sua dificuldade deixando-a de lado por uma idéia equivocada de não levar o aluno a se sentir incapaz, fixa esforços no ponto de dificuldade até que o aluno o supere.

Interessante observar que a questão da auto-estima passa também pela nossa preocupação com a opinião dos outros, principalmente daqueles que mais respeitamos e admiramos:

(Sobre o porquê de querer aprender.) *“Ah, pra minha mãe ficar orgulhosa de mim, meu irmão, minha professora.”* (S3)

Durante o processo de aprendizagem, que envolve um crescimento e, necessariamente, uma vivência desse processo, é muito importante avaliar o desenvolvimento da formação de uma auto-estima positiva, pois esta vai determinar, em muito, o posicionamento do aluno perante a sua aprendizagem e a sua relação com o objeto de estudo, avaliando-o como algo a ser conhecido de forma interessante e prazerosa, ou como algo muito difícil que ele não tem capacidade de compreender. Os alunos podem ter dificuldade de administrar sua auto-estima devido a informações negativas vindas de fora, ou porque assumem que tem muita dificuldade ou incapacidade para trabalhar alguns conhecimentos, principalmente os escolares que lhes foram negados por tantos anos, mesmo sendo, na maior parte das vezes, objeto de extremo desejo, como observamos no *subnúcleo* sobre a emoção de aprender a ler.

“Eu gosto de história porque a gente fica mais entendendo na aula, entende mais as letras. Eu gosto quando ela conta essas historinhas porque a gente entende mais um pouquinho. Só que a minha cabeça é muito... devagar...” (S6)

Apesar do imenso desejo de aprender, a sujeito 6, que no *subnúcleo* sobre a emoção de aprender a ler afirmou que ler e escrever sempre foi seu sonho, não consegue deixar de se ver como pouco capaz, como “devagar”.

Não podemos deixar de notar que a questão da auto-estima é aspecto marcadamente relevante na discussão sobre a educação de jovens e adultos.

5. DISCUSSÃO DOS DADOS

Foi possível, através dos dados, observar o quanto a mediação da professora propicia situações capazes de produzir diversos sentimentos e emoções que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para torná-lo mais eficaz e proveitoso. Os dados sugerem que podemos inferir que a afetividade pode ser identificada na dinâmica de sala de aula nas mais variadas formas de manifestação, confirmando a hipótese da pesquisa. Cabe, agora, discuti-los à luz da abordagem teórica assumida visando ampliar os conhecimentos sobre o tema da pesquisa.

Em primeiro lugar, é importante recolocar que a dimensão afetiva no contexto escolar está sempre presente, seja na relação entre professor e aluno, seja nas decisões pedagógicas que o docente assume durante o processo de ensino-aprendizagem, estando intimamente ligada às condições oferecidas para que se estabeleça um vínculo positivo entre sujeito (alunos) e objeto (conteúdos escolares) (Leite, 2006).

O presente trabalho baseou-se em determinados conceitos centrais de Wallon (1979) e Vygotsky (1998), no que se refere à afetividade, construindo conexões que envolvem as emoções e sentimentos observados no contexto pesquisado. Assim, ao discutir tais conceitos, os *núcleos temáticos* serão revisitados através da utilização de trechos das falas dos alunos, usadas como base para a articulação teórica que embasa esta pesquisa.

Conforme explicitado no item 2.1. *A Afetividade*, Wallon (1979) e Vygotsky (1998) defendem a natureza social dos processos psíquicos e a estreita relação entre processos afetivos e cognitivos. Assumem, igualmente, uma perspectiva do desenvolvimento no estudo das emoções, entendendo que estas assumem formas de manifestação qualitativamente diferentes em um quadro evolutivo, semelhante aos processos cognitivos e funções superiores.

Ambos entendem que as manifestações afetivas modificam-se ao longo do desenvolvimento humano, passando por um refinamento, onde, por exemplo, o contato físico na forma de carinho, sempre citado em pesquisas sobre afetividade com crianças, cede lugar a manifestações mais sutis, como conteúdos e posturas verbais. O entendimento da evolução tanto cognitiva como afetiva permitirão compreender a diferenciação da expressão da afetividade na fase adulta.

A partir dos dados é possível inferir que existe uma “sensibilidade”, por parte dos alunos adultos, a respeito do tipo de mediação realizada pela professora, deixando transparecer a forma como eles são afetados, provocando diversos sentimentos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, interferindo na relação com os conteúdos e também na imagem que cada aluno tem de si mesmo.

Foi possível notar a existência de duas figuras distintas, com características, objetivos e motivações próprias que, interagindo, constituíam o objeto de análise: educandos e educadora são os dois atores principais do ato educativo. Somente quando esses dois atores se encontram e atuam, o foco dessa pesquisa pode ser observado: as atividades educacionais.

Para compreender a realidade multideterminada e multifacetada de um ato educativo, é preciso compreender os seus atores integrantes em toda a sua complexidade.

Primeiramente, buscou-se analisar de forma mais aprofundada a professora. Figura de importância fundamental no processo educativo, sua atuação é determinante para uma experiência educativa de sucesso ou de fracasso. Partiu-se para uma tentativa de compreender quais as características da professora que implicam em interações afetivas positivas e quais as que possibilitam a criação de um vínculo afetivo positivo entre professora e aluno. Igualmente importante é buscar conhecer a formação dos professores na área, entender qual a qualificação

oferecida para tais sujeitos. Ao final, o que se busca com essa incursão resume-se a compreender quem é o professor de EJA.

A segunda incursão busca analisar o educando, motivo da existência do ato educativo. O processo educacional deve acontecer com vistas a permitir ao educando a construção dos conhecimentos escolares necessários para uma atuação plena e consciente na sociedade, fazendo-se sujeito ativo na realização dos seus deveres e na reivindicação dos seus direitos. Busca-se, então, compreender quais as características desse sujeito, sua história de vida, seus anseios e expectativas, bem como a sua atuação no contexto educativo. Um dos pontos centrais para entender o educando encontra-se no estudo que visa compreender a auto-estima do aluno adulto. A busca, neste momento, direciona-se à tentativa de entender quem é o aluno de EJA.

No terceiro momento de análise, professora e alunos encontram-se nas atividades de ensino. Nesse momento, dotados de conhecimento a respeito dos atores que se encontram nas práticas pedagógicas, buscar-se-á analisar as decisões pedagógicas que permeiam as atividades de ensino, bem como a atuação de educador e educando nelas e os efeitos de sua realização em ambos. É o momento onde os dois atores estudados interagem, com toda a sua carga de significação, vivenciando o processo de ensino-aprendizagem.

Esta discussão foi realizada focando o olhar para o ponto chave da pesquisa aqui apresentada, a questão central que se pretende responder: entre os atores e o ato pedagógico, qual é o lugar e o papel da afetividade? Procura-se evidenciar as considerações sobre a importância da dimensão afetiva que surgiram durante toda a análise e discussão de dados. Pretende-se realizar uma discussão, baseada em tudo que foi construído, tentando explicitar qual é o lugar e o papel que a afetividade desempenha no contexto escolar e na constituição dos sujeitos em processo de escolarização em um grupo de jovens e adultos.

5.1. O PROFESSOR

A título de introduzir este primeiro tópico de análise, ressaltamos que se trata da idéia de professor construída com base no que acreditamos ser uma atuação docente competente e compromissada, baseada no reconhecimento de educadores de EJA.

Entendemos que, no decorrer do desenvolvimento dos alunos no contexto escolar, os vínculos afetivos vão ampliando-se e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem.

Optar pela docência é uma decisão que vai além de uma escolha profissional, é um compromisso diante da vida. Implica em reflexão, empenho e comprometimento. Ser professor significa compartilhar conhecimentos, desejar ensinar e também aprender com os estudantes. Entrar no mundo deles e acrescentar valores e conhecimentos para a formação integral, cuidando sempre para que todos construam e usem os conhecimentos na sua vida cotidiana. Em EJA, as possibilidades dessa atuação que implica em tão imediatos usos diários é latente e podemos observar na fala da sujeito 6 sobre o uso da matemática:

“Eu gosto, porque a gente fica atenta, a gente vai pro mercado a gente já sabe o preço da compra. Aprende a fazer conta.” (S6)

A utilidade do que se ensina é um dos aspectos marcantes da atuação de um professor em EJA, pois essa preocupação denota que o docente está em sintonia com os anseios do discente.

Palavras como compromisso, responsabilidade, desafio, sempre surgem ligadas à definição do que significa ser professor, o que nos permite refletir sobre a forma como é construída a visão sobre a docência. Entendemos que ser professor é um grande desafio e uma grande responsabilidade, que exige comprometimento, uma vez que se trabalha com seres

humanos que confiam muito na atuação docente, vendo a professora como exemplo a ser seguido. Acima de tudo, os alunos depositam confiança na competência docente:

“Ah, porque ela sabe o que ela tá fazendo. (...) Porque ela é uma professora, né? (...)” (S3)

O professor em EJA lida com um público que espera muito da ação docente, portanto, precisa estar ciente do seu papel para poder atuar de forma consciente. Para tanto, precisa estar em permanente processo de aprendizagem e formação. A necessidade de ampliação constante de conceitos e práticas incorpora não apenas o compromisso social, mas também a importância de competências e técnicas de ensino, que são parte desse compromisso. Uma professora que tenha práticas docentes bem embasadas e de qualidade faz a diferença no aprendizado dos alunos:

“Eu acho que fez (diferença). Porque lá (Maranhão, Piauí) eu acho que os professor era mais diferente, lá onde eu estudei, né. A professora é formada e lá a pessoa que soubesse ler, lá no interior ela passava aí a ensinar ou outros, né? Não tinha formatura, aí não explicava direito. Mas aqui não, ela faz mais diversificado, repete muitas vezes aquela letra, aí vai indo a gente aprende mais rápido.” (S5)

Tal competência deve ser desenvolvida em cursos de formação, tão em falta em nosso país na área de EJA, uma vez que apenas a boa intenção não permite a completude de uma atuação docente de qualidade.

O professor intencionalmente almeja ensinar. Entendemos ensinar no sentido para o qual Freire (1996) chama a atenção: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.25). Assim sendo, o professor deve criar meios para que os seus alunos construam a sua aprendizagem.

O ensino, nessa concepção é, fundamentalmente, diálogo: o importante para o professor é falar com o aluno, estabelecendo um diálogo legítimo que implica a aptidão daquele para o

relacionamento pessoal com este e vice-versa; em tal relação, a dimensão afetiva faz-se de suma importância na construção de um vínculo que permita essa habilidade para lidar de forma positiva com o outro. Nesse sentido, o professor pode ser entendido como alguém que demonstra uma visão dinâmica de afirmação da vida ao desenvolver seu papel de formador, papel este altamente intencional. O significado da ação intencional da professora de abertura para o diálogo por si só já tem um significado positivo para os alunos:

“Então eu acho assim muito importante, sabe? Porque ela abriu a oportunidade pra gente falar, ela deu liberdade, né? E se ela não fala assim a gente não tem liberdade...” (S1)

Nas turmas de EJA, o diálogo é fundamental, pois os alunos são ricos em experiências de vida e gostam tanto de contá-las como de ouvi-las. O professor deve estabelecer o diálogo não apenas dele com o aluno, mas entre todos os presentes na sala, seja entre alunos, seja professor-aluno, seja um diálogo coletivo:

“É por que... tem coisas de novidade, né? Cada um (alunos) teve uma novidade diferente pra falar, não é? (...)É ajuda assim, porque... é coisa que você, você vai relembrando também, né?” (S4)

No ato docente, que vê o diálogo como essencialmente importante e constituinte do processo de ensino-aprendizagem, espera-se que o professor conduza os seus educandos a compreenderem os diferentes processos de significação que envolvem os conteúdos de ensino durante as situações de aprendizagem que planejou. Nessa perspectiva, podemos identificar o docente no papel de mediador, com base na abordagem histórico-cultural, ponto a ser discutido a seguir.

O docente deve estabelecer objetivos de aprendizagem acreditando que todo ser humano é curioso por natureza e deseja aprender. O professor é aquele a quem cabe selecionar conteúdos intencionalmente, definindo estratégias para que todos se apropriem dos saberes

socialmente válidos. Quando o docente tem uma atuação que envolve principalmente a preocupação em compartilhar conhecimentos e saberes, os alunos reconhecem nas suas pequenas atitudes e gestos o seu grau de envolvimento com a turma e o seu compromisso com a aprendizagem, percebendo o seu interesse e preocupação:

“Ah eu acho que ela (professora) é uma pessoa que, acho que ela tenta ensinar a pessoa mesmo assim, acho que ela tem uma paciência, eu falo assim, que eu estudei com outra professora, lá no M. G. (cita outra escola de Campinas), mais ela não explicava direito as coisas. Ela só passava, a gente resolvia, mandava levar pra casa, pra resolver em casa, aí chegasse no outro dia na aula e não tinha resolvido aí ela deixava passar, né. E aqui não, ela não deixa passar. Se nós continuar, o que nós não terminar hoje, nós vamos até terminar. Nunca deixa passar.” (S5)

O empenho no trabalho com os alunos, e a demonstração da professora de que se importa com eles tem implicações altamente positivas nos alunos, que percebem o quanto a professora está envolvida com eles e os leva a envolverem-se com o seu próprio processo de aprendizagem.

Um educador habilidoso e bem intencionado é capaz de levar os seus alunos a desenvolverem um desejo de aprender, uma vontade significativa de envolver-se com o conteúdo. Para tornar-se esse educador habilidoso, é necessário possuir conhecimentos sobre práticas e saberes docentes. Uma docência competente, que apresente bons resultados necessita de uma base de conhecimentos e saberes inerentes do seu campo de atuação para poder desenvolver uma prática consciente e reflexiva, que garanta resultados positivos. O planejamento adequado das aulas, baseado nos conhecimentos dos conteúdos e nos saberes pedagógicos, embasado em uma formação de qualidade, que vise a uma atuação docente mediadora em uma relação de conhecimentos proveitosa e prazerosa, aliada às características entendidas pelos alunos como marcantes em um bom professor, tudo isso ligado à construção

de um vínculo afetivo positivo com os alunos, são os componentes inerentes ao que podemos entender como um bom professor.

Tendo esses aspectos claros, trataremos, a seguir, da formação docente, ponto essencial na construção de um professor; em seguida trabalharemos a atuação do professor enquanto mediador, com base no conceito de mediação de Vygotsky (1998); finalizaremos este momento da análise da professora com as características que os dados coletados nos apontam como marcantes em uma educadora de sucesso.

5.1.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para poder desenvolver uma atuação compromissada e competente, faz-se mister uma formação de qualidade. Não se pode exigir atuação de qualidade em campo sem uma base, um arcabouço teórico-prático de conhecimentos docentes sobre ensino-aprendizagem e sobre quem são seus alunos e qual a melhor forma de trabalhar com eles.

Quanto à lacuna formativa, ocorre uma situação particular. Os professores de EJA, em sua imensa maioria, não vivenciaram (ou vivenciaram muito pouco e superficialmente) processos de conhecimento de práticas a serem trabalhadas ou conteúdos a serem ensinados na educação de adultos; como, em sua grande maioria, jamais entraram em uma sala de aula de adultos, os únicos exemplos de condutas prático-metodológicas que trazem para o momento da atuação docente são referentes à educação infantil e fundamental, na atuação com crianças, trabalho para o qual tiveram formação qualificada. Assim, tendem a lançar mão de procedimentos que são utilizados no ensino infantil, mas que no momento de atuação na educação de jovens e adultos tornam-se impróprios ou inconsistentes.

Todo profissional da educação deve passar por um processo de formação inicial, para desenvolver e adquirir as habilidades e competências necessárias ao exercício educativo, bem como conhecer os sujeitos com quem vai trabalhar. Nesse processo, estudam-se questões como o desenvolvimento psicológico e cognitivo, a aquisição da linguagem, o desenvolvimento mental, voltando esforços para a compreensão dos processos mentais superiores dos sujeitos a quem se pretende ensinar. Também trabalha-se no sentido de conhecer as formas mais positivas de atuação com tais sujeitos, as práticas mais interessantes e bem recebidas por eles, bem como as mais eficientes. Generalizando, existe um modelo educacional voltado para a escolarização na idade padrão (crianças) que é discutido nos cursos de Pedagogia; em contrapartida, não existe a discussão educacional de adultos, principalmente nos cursos de formação docente. Mesmo a existência de literatura na área é precária. Os professores de EJA, por essa falta de conhecimentos formativos sem um parâmetro próprio, acabam por acomodar o modelo voltado para a infância no trabalho com adultos. Segundo Di Pierro(2005):

“(...) o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sócio-cultural” (p. 1.118).

Porém, o tempo dos adultos não é o tempo das crianças. As formas de aprendizagem e motivação do adulto, também não.

Apesar de toda a formação voltada para o trabalho com crianças, ao assumir uma turma, muitas são as dificuldades iniciais enfrentadas pela docente, mesmo com todo o arcabouço de conhecimentos construídos. Assim, as professoras em EJA têm, ainda, um desafio a mais: a

falta de formação específica. Ao sintetizar as principais preocupações com relação à formação docente na esfera da EJA, Haddad e Di Pierro(1994) destacam essa questão:

“Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes” (p. 15).

É possível afirmar que a grande maioria dos cursos de graduação em Pedagogia, mesmo nas melhores universidades, não oferece formação para o trabalho com EJA. Segundo os dados do INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 9 (1,74%) ofereciam a habilitação de EJA: 3 na região Sul, 3 na Sudeste e 3 na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Já em 2005, os dados revelam que houve um aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que estão ofertando a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica, totalizando 1,59%. Os números são gritantes.

Pensando a formação inicial como um conjunto de elementos, juízos, habilidades, saberes, que deve superar o pragmatismo do cotidiano, podemos afirmar que a prática na área encontra-se empobrecida pela total carência desses elementos. Sem formação específica, torna-se dificultoso conhecer seus alunos e desenvolver práticas adequadas para o trabalho com os mesmos.

Durante a realização da presente pesquisa, ocorreu uma interrupção de seis meses, período durante o qual a pesquisadora realizou intercâmbio na Espanha, na cidade de Madrid, desenvolvendo estudos sobre Educação de Jovens e Adultos na Universidade Complutense de

Madrid – UCM. Essa experiência foi de fundamental importância para uma ampliação dos conhecimentos sobre a formação docente em comparação com outros países.

A Espanha foi alfabetizada por decreto. Ainda que a proposta de governar por decreto seja ideologicamente contrária a tudo que um governo democrático pode e deve concretizar, tal fato sugere uma preocupação extremada com a necessidade de permitir o acesso aos conhecimentos socialmente válidos e, principalmente, à escrita, para toda a população. O decreto não ficou só no papel; atitudes concretas foram tomadas. Todo o país foi alfabetizado, ainda que gerando uma porcentagem, mesmo que pequena, de analfabetos funcionais, a princípio.

Atualmente, a educação de adultos na Espanha volta-se para imigrantes, em cursos de alfabetização para latino-americanos ou de ensino da língua espanhola para imigrantes de países que não têm o espanhol como língua. Existem centros especializados para o atendimento a adultos e idosos, conhecidos como Centros de Educação Popular. Nesses centros, profissionais especializados trabalham em local adequado com o público específico. Aos imigrantes destina-se o processo de escolarização fora da idade convencional e aos espanhóis, atividades educativas voltadas para ampliação de conhecimentos e qualidade de vida.

Os profissionais que trabalham nesses centros recebem formação específica para o trabalho com adultos e idosos. Não existe um curso de Pedagogia único; nas Faculdades de Formação do Professorado realiza-se a formação em uma ampla gama de cursos diferenciados dentro da área de educação. São as chamadas *carreiras*, das quais as principais são: Pedagogia, destinada ao trabalho escolar com crianças e a administração escolar; Psicopedagogia, destinada a desenvolver trabalhos na área da psicologia educativa; Educação

Social, que forma os profissionais que irão trabalhar com jovens, adultos, imigrantes, idosos, etc.

O Educador Social tem formação específica sobre a história do trabalho na sua área, contato com os conhecimentos desenvolvidos pelos autores mais importantes a respeito das diversas dimensões do seu trabalho, tanto dos aspectos de relevância social, quanto da didática e metodologia pertinentes, quanto do conhecimento cognitivo/psicológico/afetivo dos sujeitos com quem irá trabalhar. Nos cursos em que a pesquisadora participou, ficou claramente evidenciada uma preocupação específica com a dimensão afetiva, de importância pareável à preocupação com a dimensão cognitiva, durante as aulas nos cursos na universidade. Foi sendo possível identificar a atenção constante com tal dimensão e o entendimento do homem como ser monista, sendo a questão da afetividade presente constantemente na fala dos docentes.

Além da formação bem direcionada e fundamentada, dos conhecimentos específicos adquiridos durante os anos de graduação, ainda existem os projetos de educação continuada, muito presentes na vida dos professores e educadores sociais. Eles também contam com um local de trabalho adequado e uma jornada de trabalho não desgastante, embora na convivência com as estudantes e com as professoras nos Centros Populares tenha sido possível observar um movimento forte em busca de melhor valorização profissional, da melhora nos planos de carreira e condições de trabalho, além de necessidade, por um lado, de mais professores (reclamação dos profissionais responsáveis pelos centros) e, por outro, de mais vagas (reclamação das estudantes de falta de possibilidades de emprego), o que demonstra uma possível frenagem na contratação.

No Brasil, longe de uma alfabetização por decreto ou de uma formação e carreira profissional específica, existe ainda uma preocupação paliativa no tangente à EJA. Não existe

uma formação específica, nem mesmo disciplinas voltadas para conhecimentos necessários à atuação em EJA. Durante toda formação acadêmica, os estudantes de pedagogia não cursam disciplinas voltadas para a atuação em EJA e mesmo Paulo Freire, um dos maiores pensadores nessa área e grande educador brasileiro com reconhecimento mundial, é pouco estudado.

Com base na concepção educativa de Freire (1975), acreditamos que existem questões centrais que devem envolver os conhecimentos básicos para a atuação na área e que deveriam ser tratadas nos cursos de formação. Dentre tais, citamos: a compreensão da concepção a respeito dos processos de aprendizagem nos jovens e adultos; as metodologias que são capazes de aproximar teoria e prática, proporcionando coerência no fazer-refletir dessas duas dimensões que envolvem a prática pedagógica; o trabalho a partir de um currículo capaz de questionar a lógica hierárquica e a legitimação dos saberes imposta por processos históricos e sociais; e a busca por contribuir com a EJA, desenvolvendo uma prática, acima de tudo, dialógica, crítica e potencializadora dos saberes das classes populares.

É no diálogo que Freire (1983) busca um embasamento para a ação educativa com adultos:

“(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.”
(p.198)

Em síntese, os cursos de formação devem abranger o merecido aparte desses conhecimentos docentes, visando possibilitar novos quadros de professores conhecedores das demandas dos alunos de EJA. As universidades, como lugares especiais de produção e socialização do conhecimento, precisam realizar ações de ensino, pesquisa e extensão que coloquem a docência em EJA dentro das discussões.

Apesar de a formação docente não ser um dado que surgiu mais do que superficialmente na pesquisa, uma vez que os alunos não possuem conhecimento aprofundado de tal problemática, é impossível falar do professor de forma desatrelada da formação que o constituiu como tal. Logo, a questão central aqui seria: o que falar então dos professores que praticamente não a tiveram?

Os alunos de EJA depositam confiança e expectativa na professora: *“Ah, porque ela sabe o que ela tá fazendo. (...) Porque ela é uma professora, né? (...)”* (S3), confiando que a pessoa que lhes conduz o processo de ensino-aprendizagem encontra-se devidamente preparada e imbuída de saberes que qualificam ela e sua prática. Porém, essas profissionais, na maioria das vezes, não possuem conhecimentos necessários para o sucesso de sua prática, por mais que estejam bem intencionadas. Assim, o peso do fracasso da relação, se considerarmos que a EJA é uma modalidade marcada profundamente pela evasão, recai sobre os ombros de alunos e professores que muitas vezes estão apenas envolvidos com o processo, o que revela, de fato, o descaso da política educacional com a formação na área.

A professora em questão também não recebeu formação inicial em EJA, mas informou ter buscado cursos de formação continuada ao longo de toda sua carreira docente, transformando estes no seu espaço de formação para a atuação na área, além de um trabalho de leitura e estudos de bibliografia pertinente, uma vez que sempre manteve-se próxima ao meio acadêmico e em contato com as produções escritas na área.

5.1.2. ATUAÇÃO DOCENTE: O PROFESSOR COMO MEDIADOR

É possível verificar que, na abordagem histórico-cultural, há uma maneira de ver a ação educativa que envolve uma construção social e encontra na *mediação* um conceito importante, que corresponde à idéia de intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação

entre outros dois pólos de uma relação. Assim, o termo *mediação*, no trabalho de Vygotsky (1998), refere-se a este terceiro elemento intermediário e ao papel que este desempenha nas relações dos homens com o seu contexto social.

Cabe, agora, discutir a questão da *mediação pedagógica*. É comum atribuir a Vygotsky (1998) a ênfase na idéia de que o professor em sala de aula desempenha um papel mediador, constituindo-se como um elemento de ligação entre o conhecimento e o aluno. Tal atuação requer um professor problematizador da realidade, pois trata-se de uma pedagogia de perguntas que requerem diretividade. Na visão aqui assumida, os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento, sendo que o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si. Estabelecendo um palco de negociações, os alunos podem vivenciar conflitos e discordâncias buscando acordos sempre mediados por outros parceiros que levam a um desenvolvimento e construção de novos saberes. Sobre essa interação social, essencial para que o individuo construa conhecimentos, Vygotsky (1998) afirma:

“Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.” (p. 114)

Refletindo sobre a importância da interação social, podemos perceber, através do estudo da obra de Vygotsky (1998), que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não transcorre como uma evolução intrínseca e linear das funções mais elementares, em um processo contínuo e ininterrupto, mas que são funções construídas em situações específicas, no contato com o meio social, valendo-se de processos de *internalização*, mediante uso de

instrumentos de *mediação*. A *internalização* é um processo de reconstrução interna a partir de uma operação externa com objetos que entram em interação com o sujeito. Envolve uma operação fundamental para o processo de desenvolvimento de *funções psicológicas superiores* e consiste na transformação de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Através dessa idéia, podemos observar a importância de processos socioculturais para o percurso da formação da consciência, como é o caso do processo de ensino escolar, e que essa formação é uma construção ativa do sujeito que transforma, através da *internalização*, os conteúdos externos em conteúdos internos da consciência. Quando o aluno é confrontado com uma atividade que envolve conhecimentos que ainda não possui, através da mediação da professora, entra em contato com o conteúdo e começa a internalizá-los:

"Nossa, quando ela fez a primeira... como todo texto que ela dá, por mais simples que seja, quando ela coloca lá e faz primeiro e fala 'agora vocês que tem que fazer o resto' da um frio... mas depois a gente vai, fica quietinho ali, matutando, ponhando na mente 'como que eu vou fazer?', né? Ai a gente resolve." (S1)

Porém, a mediação docente não se limita a apresentar o conteúdo, ela vai muito além, auxiliando nos momentos nos quais o aluno está trabalhando na atividade:

"Ah, sei lá.... eu acho que, como chama, é.... fico mais segura quando ela tá por perto. (...) Erro menos quando ela tá perto (...) porque ela fala coisas que ajudam." (S2)

Assim, o desenvolvimento da consciência acontece a partir da atividade do sujeito, com a ajuda de instrumentos socioculturais, que são os conteúdos externos, da realidade objetiva. Os elementos de *mediação* são uma fonte de desenvolvimento e também de reorganização do funcionamento psicológico geral. Esta relação mediada entre sujeito-objeto se qualifica como uma *mediação social*.

A partir dessa compreensão, podemos pensar sobre a realidade e a sua representação. A realidade, o mundo real, nessa perspectiva, pode ser concebido como objeto de representação socialmente construído a respeito dele próprio. E tal representação do mundo para o sujeito que o internaliza, passa primeiramente pela representação do mundo, para outros sujeitos, ou seja, o ato de conhecer é um processo social e histórico, não um fenômeno individual e natural. Para Vygotsky (1998), no processo de conhecer, os objetos são apreendidos por sinais, que são imagens sensoriais que se encontram e que espelham a singularidade do objeto. Para o processo de descolamento do singular do objeto e sua generalização e abstração, a imagem tem de ser representada pelo signo. Mas, diferentemente dos animais, os signos que os homens captam da realidade são carregados de significação social e cultural.

Esses processos de significação, internalização, generalização e abstração vivenciam um desenvolvimento e progressivo aprofundamento de nível de complexidade durante a escolarização, onde o professor, enquanto mediador, atua de forma intencionalmente voltada para o desenvolvimento cada vez a nível mais elevado de tais processos. Os conhecimentos socialmente válidos em todos os campos do saber humano são entendidos, internalizados e passam a ter um significado para o sujeito, sendo que cada um é usado como base para um mais complexo e superior.

Os adultos, em processo de escolarização, já possuem muitos processos internalizados, porém outros não, especialmente no campo das abstrações, pois aprenderam a lidar com a realidade concreta sem um aprofundamento científico a respeito do funcionamento teórico de muitos fenômenos naturais explicados pela ciência. O adulto já possui a sua representação de mundo, construída com base nos signos que foram internalizados na relação com todos os mediadores de suas experiências de vida. Ao professor de EJA, cabe reconhecer essas

representações de mundo, respeitá-las e mediar uma abertura de possibilidade para novas internalizações de novos signos capazes de ressignificar a realidade vivenciada.

Para entender o processo de formação de conceitos, via escolarização, por exemplo, é preciso considerar as especificidades e as relações existentes entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, conforme o pensamento de Vygotsky (1998). A esse respeito, ele afirma o seguinte:

“Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.” (p. 74)

No processo de escolarização, o indivíduo vivencia a internalização de conceitos não-espontâneos, pois existe uma intencionalidade programada pela professora, que atua mediando a formação desses conceitos. No entanto, aqueles que não vivenciam esse processo acabam por desenvolver pouco desses conceitos, embora construam os conceitos espontâneos. A título de exemplo, podemos falar das estações do ano. A pessoa adulta constrói, ao longo de sua vida, conceitos relacionados à temperatura, pluviosidade, tipos de frutas e aparência das árvores nas diferentes épocas do ano. Porém, se um mediador não trabalhar o conceito de eixo de inclinação, rotação e translação da Terra em relação ao sol e o grau de incidência dos raios solares, o indivíduo provavelmente não vai desenvolver esses conceitos não espontâneos.

Algumas vezes, o processo de internalização de significantes, que pode acontecer com facilidade para as crianças, encontra entraves nos adultos devido à pré-existência de outra representação da realidade. Outras vezes, a existência de conceitos espontâneos facilita a

construção dos não espontâneos, como no exemplo: ao explicar a ciência por trás da ocorrência das estações do ano, o aluno adulto soma conhecimentos, enquanto a criança precisa construir os dois conceitos (espontâneos e científicos), pois não vivenciou primaveras suficientes para ter muito claro as estações do ano, sua época e suas características. A professora trabalhou o tema das estações do ano com os seus alunos e foi muito interessante observar como ela levava os alunos a concluir que aqueles novos conhecimentos, vistos através de experiências com globo e lanternas, somavam-se a conceitos que eles já possuíam e, na interação da dinâmica da atividade, o conhecimento mais profundo se construía, com base no pré-existente, ampliando-se e avançando, através da ação mediadora da professora.

Portanto, a professora partiu de um conhecimento deles, de uma representação da realidade desenvolvida com base em mediadores culturais e anos de vivência e, através do uso de textos e experiências, buscou proporcionar uma reorganização nos processos psíquicos superiores através da internalização de novos conhecimentos. Os alunos foram capazes de vivenciar a *mediação* e desenvolver novas representações. Durante a coleta de dados, foi possível notar muitas atividades neste sentido, sempre buscando ressignificar algumas representações da realidade, criando conceitos não-espontâneos, a partir dos conceitos espontâneos já desenvolvidos.

Voltando a Vygotsky (1998), o autor entende que existe uma relação estreita entre a atividade produtiva e a atividade cognitiva, uma vez que a atividade produtiva implica conhecimento e que o conhecimento pressupõe uma produção sociocultural, isto é, implica a conversão dos saberes historicamente produzidos pelos homens em saberes do indivíduo. É nessa atividade cognitiva que o homem se apropria dos saberes historicamente produzidos e dos modos de saber e de pensar da humanidade. No exemplo, os alunos apropriaram-se de conhecimentos de astronomia, construídos por homens em um passado distante e

reconstruídos enquanto conceitos durante séculos pelas gerações humanas. Na sua relação cognitiva com o mundo, o homem exerce uma atividade mediada por instrumentos, signos e pessoas. Se é mediada por pessoas e construída nos contatos sociais, podemos inferir que nunca vai se dar apartada da dimensão afetiva, uma vez que toda relação humana apresenta, inegavelmente, o caráter afetivo. Nessa atividade citada, através das concepções de Vygotsky (1998), podemos destacar o processo de internalização como uma reconstrução interna, intersubjetiva, de uma operação inicialmente externa.

Na busca pela compreensão sobre as possibilidades de a aprendizagem influenciarem o processo de desenvolvimento mental e as internalizações do indivíduo, Vygotsky (1998) formula o conceito de *Zona e Desenvolvimento Proximal* (ZDP), por ele assim definida:

“(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, 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” (p. 97).

Esse conceito, por suas implicações pedagógicas, tem sido bastante destacado nas análises e propostas sobre ensino escolar que adotam essa linha. De fato, a possibilidade de criar *Zonas de Desenvolvimento Proximal* no ensino em EJA e, com isso, estimular uma série de processos internos, além de trabalhar com funções e processos ainda não amadurecidos nos alunos, apesar da idade, mune o professor de um instrumento significativo na orientação de seu trabalho.

O aluno de EJA possui contato com a letra escrita e com conhecimento humano por ter passado a vida inserido em uma sociedade letrada, tecnológica e extremamente valorizadora do conhecimento científico. Seu conhecimento sobre a escrita e ciência está latente em sua ZDP e a mediação atenta da professora permite avanços e internalizações. Os alunos apresentam uma idéia formada do que é letra, o que não é, sabendo diferenciar números,

símbolos e as letras do alfabeto. A mediação da professora permite o desenvolvimento real do que já se encontra latente na ZDP.

“Porque ela tá me explicando direitinho, quando eu erro a letra, e a mesma letra eu boto outra, ela me corrige e aí eu boto a letra certa. E aí eu fico mais segura do lado dela, e passo a, escrevo mais a palavra que ela manda, eu escrevo direitinho, não erro nada.” (S6)

O trabalho escolar com a ZDP tem relação direta com o entendimento do caráter social do desenvolvimento humano e das situações de ensino escolar, levando-se em conta as mediações histórico-culturais possíveis nesse contexto. Para Vygotsky (1998), o aluno é capaz de fazer mais com o auxílio de outra pessoa, seja a professora ou os colegas de turma, do que faria sozinho. Os alunos têm clareza da importância da mediação da professora, neste sentido:

“Eu acho bom porque se ela (professora) ir lá na carteira da gente a gente fica, tentando sozinho às vezes não consegue e ela vai, volta, chega, vê os pouquinhos que tá errado, ela conserta ali, mas ela volta, deixa a gente fazendo outro, ela volta pro quadro lá, depois ela volta de novo e a gente arruma de novo.(...) Vai ajudando a ir acertando as coisas.” (S5)

“É um pouco, porque ali eu tô me esforçando. É bom a pessoa ficar a sós um pouquinho, porque a gente se solta bastante. Mas com ela (professora) do nosso lado é melhor porque a gente aprende rapidinho.” (S6)

Sendo assim, o trabalho escolar volta-se especialmente para esta ZDP em que se encontram as capacidades e habilidades potenciais, em amadurecimento. Essas capacidades e habilidades, destaca o autor, uma vez internalizadas, tornam-se parte das conquistas independentes do sujeito. No trabalho voltado para a exploração da ZDP e para a construção de conhecimentos que já são potenciais na ZDP, o professor deve estar atento para a complexidade desse processo de construção pelo aluno e para a complexidade do contexto, que envolve as múltiplas influências sociais presentes nas relações do aluno na escola; enfim,

para a complexidade da própria mediação escolar e das relações com o outro. Os alunos conseguem perceber que a mediação dos outros colegas mais experientes é fator importante para sua aprendizagem e que potencializam seu desenvolvimento através do auxílio de outra pessoa:

"A gente ajuda um o outro. Entendo melhor e fica mais fácil." (S3)

(Sobre atividades onde a professora pede que os alunos mais experientes ensinem os outros.) "Ah, bem melhor, dá pra explicar mais, ajuda, dá pra pessoa entender como é que tá fazendo, eu não faço muita bagunça, presto mais atenção na aula, eles me ajudam mais. (...) Acho que eu fico mais olhando ali pra eles me ajudar melhor." (S3)

Essas observações chamam a atenção para a complexidade da mediação pedagógica e confirmam que é fundamental para a construção do conhecimento a interação social, a referência do outro, por meio do qual se pode conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento. Essa *mediação* é fundamental para o desenvolvimento do pensamento, dos processos intelectuais superiores, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos. Conforme Vygotsky (1998):

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (p. 50)

A compreensão do processo de formação de conceitos pelo sujeito é um dos pontos de preocupação de Vygotsky (1998) e suas considerações a respeito constituem uma grande contribuição de seu pensamento para o ensino escolar. Segundo este autor, para o

conhecimento do mundo, os conceitos são imprescindíveis, pois com eles o sujeito categoriza o real e lhe atribui significados.

O desenvolvimento do pensamento conceitual permite uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo. É função da escola desenvolvê-lo e contribuir para a construção de uma consciência reflexiva do aluno. Os experimentos realizados por Vygotsky (1998) e colaboradores revelaram que a formação de conceitos é um processo criativo e se orienta para a solução de problemas. O desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos inicia-se na infância, mas as funções intelectuais básicas só ocorrem na puberdade. É relevante, pois, para a reflexão sobre o ensino, considerar que os conceitos começam a ser formados desde a infância, mas só aos 11/12 anos a criança é capaz de realizar abstrações que vão além dos significados ligados a suas práticas imediatas. Mas isso não se dá pela idade simplesmente, é preciso levar em conta a experiência. Ou seja, o contexto histórico-cultural do indivíduo vai colocando as situações em que, pela atividade intersubjetiva do sujeito, seja a criança ou o adulto, ocorre a apropriação de significados que, por sua vez, forma os conceitos desse sujeito. Assim, ao chegarem à escola, muitos alunos adultos não apresentam conhecimentos básicos internalizados. Ao professor cabe reconhecer essas necessidades, trabalhar de forma mediadora, proporcionando o contato com os novos significantes, entendendo que o processo pode, provavelmente, não ocorrer na velocidade verificada nas crianças. Deve ter claro também que os adultos não deixaram de aprender tais significantes ou conceitos por incapacidade ou dificuldade, mas que a apropriação de significados depende de contextos determinados que eles não tiveram a oportunidade de vivenciar e, da mesma forma, depende da atividade, da participação dos sujeitos em situações determinadas. O professor deve atuar proporcionando, direcionando, planejando as atividades que permitam a apropriação de tais significados e conceitos.

Vygotsky (1998) afirma que para formar significados e conceitos é necessário:

“Abstrair, isolar elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. Na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise.” (p. 66)

É a experiência ocasionada com atividades pedagógicas planejadas que permite ao aluno a análise e a síntese dos novos significados, construindo os conceitos novos nos alunos. As formulações de Vygotsky (1998) sobre esse complexo processo de formação de conceitos ajudam os professores a encontrarem caminhos no ensino para cumprir objetivos de desenvolvimento intelectual dos alunos.

Em síntese, no tangente à atuação do professor como mediador a partir da leitura de Vygotsky (1998), assumimos que o desenvolvimento das funções psicológicas admite uma anterioridade no processo de aprendizagem, que acontece na relação com um parceiro mais capaz, o qual proporciona uma ajuda que possibilita o fazer em conjunto, na interação e no diálogo. Se o mediador que ajuda for o professor, tal ajuda acontece de forma planejada e sistemática, pois o seu impacto no aluno é esperado como realização, é previsto e desejado. Nas palavras de Vygotsky (1998):

“Se, do ponto de vista científico, negamos que o professor tenha a capacidade mística de ‘modelar a alma alheia’, é precisamente porque reconhecemos que sua importância é incomensuravelmente maior” (p.76).

Nessa proposta do professor como mediador importa, então, trabalhar com conteúdos escolares que, tornando-se *mediação simbólica* dos objetos reais, interfiram na atividade do aluno enquanto sujeito de conhecimento. Essa atividade, por sua vez, é impulsionada pela busca de atribuir significados aos conteúdos que lhe são apresentados. Sobre essa prática no ensino, comenta Vygotsky (1998):

“A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios.”(p.247)

Assim sendo, presumimos que é preciso avaliar o conhecimento que já existe para partir-se para a ampliação do mesmo, seguindo com o grau de complexidade do objeto em questão a partir do que já foi construído a respeito dele. Novamente, necessita-se do diálogo para conhecer o ponto de partida. É preciso conhecer o que há para definir a partir de onde e o que poderá ser construído; trata-se de um processo no qual professor e aluno atingem-se mutuamente.

5.1.3. CARACTERÍSTICAS DA PROFESSORA EM EJA

Após discutir a importância e a necessidade de embasamento formativo para a atuação docente, cabe narrar as características que configuram a professora real observada na coleta de dados dessa pesquisa, uma vez que trata-se de reconhecida boa professora em EJA.

A partir das concepções de Freire (1983), podemos destacar, entre as mais importantes características docentes: a valorização dos conhecimentos do aluno; a presença constante do diálogo; a atuação mediadora, construtiva; a importância de criar um vínculo afetivo positivo.

A primeira característica docente citada, que nos fala sobre a importância da valorização dos conhecimentos do aluno, ouvindo suas experiências e suposições e relacionado essa

sabedoria aos conceitos teóricos, foi característica marcadamente notada na atuação da professora observada.

Em sua prática, houve muitas atividades que envolviam a questão da expressão oral em sala de aula por parte dos alunos, como meio de promover a participação na atividade de ensino em classe. Dar voz ao aluno, antes e durante as atividades de ensino, é o caminho para conhecer suas experiências e conhecimentos, para reconhecer o ponto de partida de onde se pretende ampliar e prosseguir rumo aos conceitos teóricos. É sempre presente a preocupação da professora em dar voz aos alunos, seja com perguntas durante as atividades, seja com questões sobre os conteúdos, ou invocando suas falas durante o transcorrer das aulas. Porém, o mais importante a ser observado é que não é apenas em momentos aleatórios, ou por um costume, que a professora chama os alunos a expressarem-se. A participação dos alunos encontra-se planejada pela professora; suas opiniões, experiências e conhecimentos são parte importante do desenvolvimento da atividade pedagógica. A escolha de textos, materiais e atividades é intencionalmente relacionada com temas ligados à história de vida dos sujeitos, onde eles não apenas identificam-se com o texto, mas são levados a narrar sua realidade, de uma forma a sentirem-se valorizados e participantes na atividade.

“Eu senti muito orgulhosa.(...) Achei muito legal ter contado metade assim da minha história. Não contei tudo, mas contei a metade. O que eu passei, eu contei. Achei legal essa proposta que a professora fez com a gente pra gente contar a nossa história. (...) Porque a gente fica, ela fica falando da, pra gente contar nossa história, e a gente fica compreendendo mais o que ela fala, o que a gente passou, o que a gente tá passando, tá fazendo. Aí acho que isso, acho muito legal.”
(S6)

“É gostoso. Se ela dá liberdade, é muito gostoso, a gente sente assim também, sabe, que a gente é sabida, que a gente tá aprendendo, a gente se sente alguém.” (S1)

Nesse movimento de dar voz ao aluno, considerando que seus conhecimentos também são válidos, os alunos não valorizam apenas o momento de fala deles mesmos, mas apreciam e sentem prazer em ouvir os outros companheiros de turma narrando suas experiências.

“Ah, ajuda... que eu sou menor ainda e eles já tem idade, aí dá pra saber mais como que era a vida deles, agora eles tão adulto e tal, aí.... mas é legal ficar sabendo da vida deles”. (S2)

“Os outros contando, o jeito que eles, contam... o jeito que eles falam, assim... bonito de ouvir.” (S3)

A professora, invocando a narrativa dos alunos, toma ciência de suas histórias de vida, suas experiências e seus conhecimentos. A partir dessa incursão ao mundo do aluno, programa atividades de ensino que envolvem conteúdos ligados aos conhecimentos dos educandos, tendo isso como ponto de partida para expandir o arcabouço de saberes, partindo do conhecido para o novo, de acordo com Freire (1983):

“O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos ao centro de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo de contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida da morte, da força dos santos, dos conjuros.” (p.72).

Os alunos, ao verem seus conhecimentos valorizados, envolvem-se na atividade e sentem-se participantes ativos de um processo de crescimento. A idéia é expandir os conceitos e saberes a partir do que eles já sabem, no diálogo com eles, sem impor o conhecimento como algo que vem de fora e é apartado de todas as experiências que vivenciaram em suas histórias de vida. É aumentar qualitativamente o rol de conhecimentos discentes, tendo como ponto de partida o que já existe construído em determinados assuntos:

“(...) partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele.”(Freire, 1983, p.63).

Assim, o conhecimento discente como ponto de partida abre possibilidades para que muitos caminhos sejam trilhados, elevando os saberes discentes a níveis cada vez mais amplos e aprofundados a respeito dos conhecimentos socialmente construídos.

Essa prática também é usada pela professora, para conhecer e diagnosticar o desenvolvimento, os avanços e dificuldades dos alunos, servindo como base para tomada de decisão:

“Que nem ela vai lá na lousa pra gente ler, eu acho que as vezes né, porque aquelas que a gente já consegue ler é um sinal que ela já vai vendo que a gente tá aprendendo, né... é, tem algumas que é um pouco difícil, né... (...)É, pra mim é bom. Quando eu não tô entendendo ela vai e explica, né. É bom, porque... ela explicando você já vai já, tem que ir tentando... indo embora, né? Outra vez tava muito difícil de ler... Eu acho... bom, eu penso assim, que ela percebe da gente... sabe, ficar demorando ler, aí acho que ela já percebe que a gente não tá conseguindo fazer.” (S4)

Não apenas como diagnóstico para a professora, mas a prática de se expressar em sala serve como diagnóstico para o próprio aluno, que através do seu desempenho e da reação da professora percebe seus avanços, lembrando que a forma em que se dá a reação da professora tem implicação marcadamente afetiva para o aluno.

Outra característica marcante e importante da atuação docente é a presença constante do diálogo, com linguagem e tratamento adequado ao público. Segundo Freire (1975), o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse

uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto a ser conhecido.

“(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.” (Freire, 1983, p. 198)

Para Freire (1983), o ser humano é um ser de relações significativas que implicam em diálogo, que implica em abertura, reflexividade, criticidade, contextualização, interação e desafios. Não se trata apenas de um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas, o saber, mas uma relação que se consolida na práxis social transformadora. O diálogo, para o autor, deve encaminhar para a transformação: “... o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico...” (Freire, 1983; p. 85)

Na professora em questão, um dos aspectos mais destacados, por parte dos alunos, com relação à sua postura, foi a frequência com a qual ela se mantinha próxima de seus alunos e estabelecia, nessa proximidade, o diálogo. Tal postura instituiu grande cumplicidade no processo de aprendizagem, sendo muito valorizada nas verbalizações dos sujeitos. Era fácil de observar que a professora mantinha um diálogo construtivo como prática constante no ensino.

“Eu fico muito feliz. Eu me sinto assim... é... eu não me sinto transparente ali, eu sinto que eu tô ali e ela tá me vendo. Então, não me sinto assim, abandonada, eu me sinto.... muito bom, que ela tá dando atenção pra mim. É muito legal. (...) Não tem explicação de tão... emoção. É gostoso, muito bom.” (S1)

“Quer dizer que sentou ali porque se sentiu bem de vir e dar atenção pra gente. Eu acho que se a gente fica meio abandonado na carteira, acho que a gente desanima. Eu acho.” (S1)

Os alunos percebem esse diálogo como atenção, parceria, apoio e cumplicidade, sendo muito importante para a construção de um vínculo afetivo entre professora e alunos que permite uma construção conjunta do conhecimento.

“Eu não sei, porque... a, eu acho que a professora M. A., ela explica mais, tem um jeitinho mais paciente com a gente. Vem ao lado da gente e fica ali o tempo todo, quando a gente erra ajuda... eu aprendi mais alguma coisa com ela.” (S6)

Essa atitude de diálogo entre ensino e aprendizagem requer do educador um olhar voltado para o educando, enxergando-o como um sujeito portador de muitos saberes, capaz de, no alcance das possibilidades e limitações do seu universo, sobre eles refletir, questionar, argumentar e criar significados quando diante de novas experiências.

“(A professora) Ajuda me explicando as palavras, explicando as historinhas, explicando tudo, tudo ela me explica. Acho que ela ajuda bastante, me ajuda bastante. (...) Mas ali, ela tando ali, eu pego, as coisa são mais rápida, eu escrevo mais rápido quando ela tá ali. Ela me ajuda bastante.” (S6)

Para Freire (1975) o professor precisa convidar os alunos a serem curiosos, críticos e criativos. O diálogo apresenta-se como atitude do professor frente ao seu saber e também como instrumento pedagógico.

A preocupação e valorização da realidade e dos conhecimentos dos educandos, o respeito que a professora demonstra por eles e a atenção que dispensa, são fatores que levam os alunos a desenvolverem um vínculo afetivo muito positivo com a professora, entendendo que ela é alguém verdadeiramente preocupada com a aprendizagem deles e a transformando em uma parceira confiável, uma cúmplice deles no ato educativo.

Pesquisadora: - Você acha que ela se preocupa por quê, então?

sujeito 3: - Pra eu me esforçar mais, aprender a ler, aprender...

Pesquisadora: - Você acha que é o que ela quer?

sujeito 3: - É!

Pesquisadora: - E o que te leva a pensar que é isso que ela quer?

sujeito 3: - Ela quer o melhor da gente. (S3)

Essas atitudes docentes somadas, que implicam na criação desse vínculo afetivo positivo, são fundamentais na atuação docente em EJA. O vínculo professor-aluno nessa modalidade pode fazer toda a diferença entre o sucesso ou o fracasso da aprendizagem. Os alunos não têm a obrigação de estudar; eles trabalham, cuidam de suas casas e suas famílias, enfrentam problemas familiares, financeiros e profissionais; um vínculo forte com a professora pode significar, em grande parte, a diferença entre a permanência ou a evasão.

“Ela (professora) é minha amiga. Então eu tenho motivo pra estudar, pra poder, pra ficar... então é tudo isso.” (S1)

É perfeitamente cabível afirmar que, no trabalho com adultos, o vínculo afetivo é indispensável como condição para uma interação pedagógica de sucesso. Cabe ao professor verdadeiramente comprometido trabalhar na construção de tal vínculo, transformando a si mesmo em elemento motivador fundamental de acesso e permanência dos alunos na sala de EJA.

5.2. O ALUNO

Assumir-se como professor requer clareza sobre muitos aspectos constituintes do compromisso docente. É preciso ter conhecimento e saberes pedagógicos, conhecimento dos conteúdos, metas e objetivos, saber sobre o que se pretende ensinar, mas o que não se pode perder de vista é o motivo da existência do ato educativo: o educando. É indispensável conhecer a quem se pretende ensinar, pois o aluno é o ponto de partida e o balizador dos caminhos e processos educativos.

Para iniciar a discussão, faz-se necessário ter clareza da diferença entre a educação de crianças e a de jovens e adultos. Não é possível pensar no papel da educação nesta faixa etária sem analisar quem são estes sujeitos.

Pudemos observar que os alunos da turma observada tinham origens diversas, sendo alguns oriundos do meio rural ou de localidades ainda muito afastadas dos grandes centros de processo avançado de urbanização; outros eram jovens da periferia urbana que frequentaram a escola e tornaram-se sujeitos multirepetentes ou classificados como alunos com deficiência de aprendizagem, sujeitos que abandonaram a escola na infância para trabalhar ou por pressão da família; são mulheres e homens de meia-idade, muitos com os filhos crescidos, que pouco ou nenhum acesso tiveram à escola na idade convencional; enfim, sujeitos excluídos do processo de escolarização e, muitas vezes, marginalizados. É possível reconhecermos que esses jovens e adultos não-escolarizados, tanto da sala observada quanto da realidade em EJA, geralmente pertencem a grupos sociais de menor poder econômico: um grupo que se caracteriza pela falta de acesso a uma série de conquistas de bens econômicos, sociais e culturais que compõem nossa sociedade urbana e desenvolvida.

5.2.1. A AUTO-ESTIMA DO ALUNO DE EJA

Como já observamos, os alunos de EJA são geralmente indivíduos vindos de diferentes lugares, filhos de pais que também tampouco estudaram. Podemos perceber que muitos desses sujeitos vêm à escola como meio de busca para uma realização pessoal e social, alguns referem-se a realizar um sonho (S6), outros afirmam buscar completude (S1), outros ainda por motivos de trabalho (S5), etc. Os alunos de EJA necessitam de muita atenção e incentivo para não desistirem de seus objetivos; para tanto, o conceito de auto-estima se faz de grande importância.

Como vimos na história da EJA, as poucas vezes em que essa modalidade ganhou visibilidade foi no sentido de uma busca pela erradicação do analfabetismo, vendo o analfabeto como uma figura que não deveria existir, uma vez que as altas taxas de analfabetismo significam que o país encontra-se em estágio atrasado de desenvolvimento. O progresso exige o fim do analfabetismo. O sujeito adulto analfabeto sabe muito bem desse ideário e, muitas vezes, sente-se culpado por não ler e escrever, desvalorizando-se. O estudante sente vergonha de nunca ter estudado, ou de ter parado de estudar há muitos anos, e demonstra grande insegurança. É preciso atentar para essa importante dimensão do trabalho em EJA.

Possuindo uma trajetória de vida na qual a vivência de constrangimentos pela pouca escolaridade foi uma constante, é natural que esses sujeitos demonstrem-se apreensivos e temerosos diante de situações nas quais lhes é demandado expor seus conhecimentos, uma vez que se colocam, e são socialmente colocados, no lugar do não-saber. A interiorização do fracasso, além de outros efeitos relacionados à auto-estima, certamente não favorece uma relação positiva com a escola, perspectiva que cabe ao professor trabalhar.

A auto-estima influencia a motivação dos alunos de EJA em todas as atividades do processo educacional, pois seus comportamentos se dão de acordo com as crenças que possuem sobre si mesmos. É um fator que influi consideravelmente no rendimento escolar dos alunos, tornado possível ao aluno adulto se permitir uma expressão de afeto desenvolvendo relações de confiança com seu grupo.

“O sentimento de valor que acompanha essa percepção que temos de nós próprios se constitui na nossa auto-estima. Ou seja, ela é a resposta no plano afetivo de um processo cognitivo.” (Moysés, 2001, p.18)

Quando a auto-estima manifesta-se negativamente, geralmente o aluno deixa transparecer para o outro em seus gestos e ações, que não está bem e, sendo assim, apresenta maior dificuldade de expressar o afeto e também de receber o mesmo. Neste sentido, podemos dizer que para trabalharmos positivamente a dimensão afetiva, envolvendo as relações pessoais em sala de aula, é preciso incentivar os alunos para que sua auto-estima se torne elevada. Somente assim, trabalhando para que o aluno tenha boa auto-estima, valorizando a si mesmo, será possível observar um desempenho positivo por parte dos educandos:

“O Fato de se considerar bom ou ruim pode acabar influenciando o seu desempenho escolar na medida em que poderá afetar o seu grau de esforço, de persistência e o seu nível de ansiedade. Estudos nesse setor apontam que pessoas com percepções positivas das suas capacidades aproximam-se das tarefas com confiança e alta expectativa de sucesso. Consequentemente, acabam se saindo bem.” (Moysés, 2001, p. 38)

Pudemos notar, ao longo dos relatos e das observações em sala, que as decisões da professora acerca das atividades de ensino sempre apontavam para uma busca do sucesso do aluno, tendo como perspectiva que o aluno atingisse objetivos estabelecidos no planejamento do ensino, o que está profundamente relacionado com a auto-estima, pois o bom ou o mau desempenho tem implicações na percepção que o educando tem de si mesmo e de seu próprio

valor. Mais ainda, foi possível notar um trabalho direto de melhora na auto-estima dos alunos, um trabalho consistente e consciente por parte da professora, sugerindo que ela possuía conhecimento do trabalho que estava desenvolvendo, não o realizando ao acaso.

“Importa, pois, conhecer os mecanismos subjacentes à construção, à manutenção e à mudança da auto-estima quando se pretende desenvolver um trabalho nessa linha.” (Moysés, 2001, p.32)

Ao longo do processo de escolarização, surge o aumento da capacidade de analisar, discernir ou julgar seu próprio desempenho e sua capacidade de lidar com as atividades. São aspectos do autoconceito, que é a percepção que a pessoa tem de si mesma. Com o tempo, tais aspectos do autoconceito vão deixando de ser particulares e passam a ser cada vez mais generalizados. Essa generalização é determinada pelas circunstâncias internas (relacionadas aos aspectos biológicos) e pelas circunstâncias externas (relacionadas às interações sociais). As externas, quando favoráveis, podem auxiliar na consolidação de autoconceitos positivos, os quais marcam a relação do educando com o objeto de conhecimento, favorecendo o sucesso escolar por sua estreita relação com a auto-estima. Diferenciando tais conceitos, Moysés (2001) afirma:

“Formou-se, assim, um certo consenso de que o autoconceito é a percepção que a pessoa tem de si mesma, ao passo que a auto-estima é a percepção que ela tem do seu próprio valor.” (p. 18)

Ainda em acordo com Moysés (2001), quando crianças, nossa auto-confiança e nosso auto-respeito podem ser alimentados ou depreciados pelos adultos, de acordo com as experiências que vivenciarmos de respeito, amorosidade, valorização e encorajamento para confiarmos em nós mesmos. Entendemos que, em nossa infância, nossas escolhas e decisões são muito importantes para o desenvolvimento futuro de nossa auto-estima. Estamos longe de ser meros receptáculos da visão que as outras pessoas têm sobre nós; porém, relações de

depreciação ou desvalorização de nós mesmos ou de nosso trabalho podem acarretar em idéias sobre nós mesmos e nosso trabalho que perduram por muitos anos, ou por uma vida inteira.

“É, mas eu acho o desenho dos outros mais bonito, eu acho o meu mais feio, aí eu num sei desenhar muito bem. (...) Porque eu nunca fui muito bom pra desenho. (...) A professora falou assim que eu desenho... eu falei que eu não sabia, todo mundo da minha sala sabia desenhar menos eu.” (S3)

O sujeito 3 é um adolescente que vivenciou, provavelmente, na sua escolarização na idade regular, situações de depreciação da sua produção em desenhos. Afirma que nunca foi bom em desenhar, coisa que todos os demais fazem, em sua opinião. Assim, percebemos que as marcas da auto-imagem que formou a partir disso perduram e, mesmo a insistente iniciativa da professora em valorizar seu trabalho é dificultada por esse conceito arraigado em sua concepção sobre seus desenhos.

Notamos que o adolescente apresenta marcas do seu anterior processo de escolarização, enquanto o aluno adulto expressa culpa pelo fato de ter dificuldades com a aprendizagem, responsabilidade que introjeta ideologicamente, entendendo essa dificuldade como responsabilidade individual e geradora de sentimentos de inferioridade, responsáveis por um conjunto de resistências, veladas ou explícitas, ao processo de aprender a ler e a escrever.

“Ela (professora) tenta ajudar muito, mas é da minha cabeça mesmo, eu não sei o que que acontece, tem vez que dá um branco na mente que eu não consigo fazer nada, não consigo ler nada, e tem vez que eu leio alguma coisa, né, com calma, vou almoçar, vou fazendo compra ali, eu tento ler alguma coisa né. Tem dia que eu não consigo ler nada, eu não sei o que dá em mim. Dá um branco na mente que eu não sei. Não sei que que acontece comigo.” (S6)

Na busca pela compreensão da idéia de auto-estima, avaliamos que existem dois aspectos fundamentais: o sentimento de competência pessoal e o sentimento de valor pessoal.

Aprofundando a questão, observamos que, intimamente ligado à auto-estima, está o auto-conceito do sujeito. De acordo com Moysés (2001), o auto-conceito relaciona-se a processos cognitivos e é determinado por fatores externos e internos à própria pessoa, de modo que parte da estrutura cognitiva é construída de forma relacionada a esse conhecimento de si próprio. A auto-estima, por sua vez, é o sentimento de valor que acompanha tal percepção, ou seja, é a resposta no plano afetivo a um processo que se originou no cognitivo.

Considerando a perspectiva sócio-interacionista, que parte do entendimento de que os seres humanos constroem suas identidades na relação com os outros e com o meio, as relações vivenciadas por eles fazem parte integrante de sua constituição enquanto pessoas seguras e motivadas ou inseguras e desmotivadas. Pode-se inferir, portanto, que a auto-estima está intimamente relacionada ao desempenho, daí a importância do planejamento docente de situações de mediação pedagógica que facilitem o sucesso do aluno. Nesse sentido, Prandini (2004 apud Leite, 2006) afirma que:

“auto-estima e auto-conceito da pessoa do aluno estão fortemente relacionados com o que ele sente como aprendente. Trabalhar a auto-estima significa, então, fazer com que ele aprenda, perceba que aprendeu, sinta orgulho de ter aprendido e, a partir daí, sinta-se capaz de aprender mais” (p.41).

Diante disso, quando os educandos vivenciam experiências educativas que não lhes proporcionam sucesso, ou seja, não conseguem perceber que progrediram, é possível que isto colabore com a construção de uma baixa auto-estima e desestimulando a busca por aprender determinados conteúdos, em uma outra oportunidade. A baixa auto-estima pode, também, estar relacionada a outros sentimentos mencionados pelos sujeitos, tais como a sensação de estar excluído da sociedade. A auto-estima reflete o julgamento implícito da capacidade de lidar com os desafios da vida, compreendendo e trabalhando os problemas e dificuldades, e o

direito buscar a satisfação e realização pessoal, respeitando e defendendo seus próprios interesses e necessidades.

Essa auto-estima passa também pela nossa preocupação com a opinião dos outros, principalmente daqueles que mais respeitamos e admiramos.

(Sobre o porquê de querer aprender.) *“Ah, pra minha mãe ficar orgulhosa de mim, meu irmão, minha professora.”* (S3)

A construção de uma auto-estima positiva e saudável é importante para o nosso desenvolvimento cognitivo e afetivo, pois a capacidade de pensar é a fonte básica da nossa competência, e o fato de nos sentirmos confortáveis, estimulados e valorizados é a motivação para o desenvolvimento cognitivo, permeado pela afetividade. A professora atua no sentido de tentar proporcionar a todos seus alunos um ambiente onde se estabelecem relações de valorização e atividades onde os alunos exprimem o sucesso de forma a contribuir para uma elevação da auto-estima. Entretanto, a maioria dos alunos não se sente assim. Eles vivenciam sentimentos de inadequação, insegurança, dúvida e medo de uma participação, um sentimento de que eles não são suficientes:

“Não que eu não gosto, sabe? Eu gosto de fazer todas as matérias só que eu, sou meia...” “meia lerda” pra essas coisas...” (S1)

Os alunos podem ter dificuldade de administrar sua auto-estima devido a informações negativas vindas de fora, ou porque assumem que têm muita dificuldade ou incapacidade para trabalhar alguns conhecimentos, principalmente os escolares que lhes foram negados por tantos anos, mesmo sendo, na maior parte das vezes, objeto de extremo desejo, como observamos no *subnúcleo* sobre a emoção de aprender a ler.

“Eu gosto de história porque a gente fica mais entendendo na aula, entende mais as letras. Eu gosto quando ela conta essas historinhas

porque a gente entende mais um pouquinho. Só que a minha cabeça é muito... devagar..." (S6)

Apesar do imenso desejo de aprender, a sujeito 6, que afirmou que ler e escrever sempre foi seu sonho, não consegue deixar de se ver como pouco capaz, como "devagar".

Interessante observar que praticamente todos esses sujeitos foram para a sala de aula da professora em questão com uma construção da sua auto-estima muito sólida, baseada em suas experiências de vida. Diferentemente do aluno criança que ainda está desenvolvendo a sua auto-estima, o adulto já está embebido em seus (pré) conceitos. É fundamental, pois, a forma como a professora lida com a questão, desenvolvendo um trabalho atencioso e determinado a romper com as dificuldades reais, juntamente com aquelas impostas por barreiras psicológicas de auto-estima.

(Indagada sobre o porquê de a professora passar a ela muitas atividades para discernir letra de mão e letra de forma.) "Porque ela acha melhor a gente aprender os dois lados, né, tanto de forma quanto de mão. Porque se aprender só um lado só, duma letra num... fica difícil né. Aí tem vez que vai ler uma letra de mão, a gente já sabe aquela letra de forma e a gente já tá com aquela letra ali de forma e de mão a gente não sabe. Eu mesmo tenho muita dificuldade pra ler assim. (Se acredita que essas atividades pra ajudar a entender a letra de forma e letra de mão são muito importantes) São muito importantes pra mim né, porque tem letra que eu fico meio atrapalhada." (S6)

A aluna afirma sua dificuldade, se vê como atrapalhada, mas valoriza o esforço da professora que, ao invés de lidar com sua dificuldade deixando-a de lado, fixa esforços no ponto de dificuldade até que o aluno a supere.

O aluno adulto, quando amplia seu universo de experiências com a professora e os colegas de turma, aprimora suas habilidades de percepção, permitindo uma avaliação pessoal (não mais somente dada pelos outros) e o surgimento de um senso de valoração interior. Sintetizando, acontece um avanço no desenvolvimento da sua auto-estima.

A auto-estima é construída ao longo do desenvolvimento e por conta de sua amplitude de interferências, o que tem sido um dos temas debatidos nos ambientes educativos, atualmente. O aluno adulto, ao passar pelo processo de ensino-aprendizagem, aprende a orgulhar-se de seus empreendimentos, demonstrar suas emoções, respeitar seu ritmo de desenvolvimento, reconhecer os seus avanços, investir em seus objetivos, promovendo um agir de maneira independente, com autonomia.

Deste modo, ele poderá reconhecer, na prática, a importância de si mesmo no próprio desenvolvimento enquanto aluno. Nesta perspectiva, investir no trabalho com a auto-estima do aluno constitui-se como uma preocupação importante no desenvolvimento de um processo educativo favorável tanto cognitiva como afetivamente.

“... alunos familiarizados com o sucesso assumem seus próprios desempenhos e aceitam responsabilidade pelos próprios fracassos. (...) À medida que eles confiam no poder de controlar seus próprios destinos, dão mais valor à aprendizagem e envidam maiores controles por seus estudos. Por isso, alimentam expectativas positivas a respeito do seu desempenho. Resultado: estão mais propícios ao êxito. E, se por acaso advém o fracasso, sabem encará-lo de maneira construtiva e com pequena dose de frustração.” (Moysés, 2001, p. 41)

É necessário ter cuidado com as palavras, atitudes e gestos dirigidos aos educandos, pois podem marcar a vida destas pessoas negativamente, prejudicando sua auto-estima. Ficar atento e agir de forma adequada e sensata diante das situações é primordial.

Fatores importantes na construção de uma auto-estima favorável são a atenção e o elogio, considerados como uma das maiores necessidades do ser humano, sua ausência na sala de aula pode trazer muitos bloqueios, independente da idade do indivíduo. Fazer elogios diretos e específicos é muito importante, porque nem todos os educandos estão acostumados a ouvi-los e precisam sentir que são verdadeiros. Assim, dão uma boa resposta motivacional e educacional. Tais elogios ajudam a resgatar a auto-imagem positiva dos educandos, fazendo-

os perceber suas boas qualidades e que estas são reconhecidas pelo professor, o que é muito importante.

Em síntese, o aluno de EJA geralmente chega à escola com uma auto-estima baixa, influenciado pela visão social que desvaloriza o analfabeto ou marcado por histórias de fracasso escolar, muitas vezes sucessivas. Cabe ao professor reconhecer a importância desse aspecto e trabalhar essa dimensão humana psicológica de forma a ajudar seus alunos a apresentarem um desenvolvimento cognitivo e afetivo positivo em um processo saudável e construtivo.

5.2.2. CARACTERÍSTICAS DO ALUNO ADULTO: UM SUJEITO ATIVO

O aluno adulto é um sujeito particular, com suas características psicológicas e comportamentais específicas construídas ao longo de sua história de vida. Inserido em uma sociedade letrada, científica e tecnológica, experimentou a proximidade com os conhecimentos escolares, porém apenas na fase adulta é que está tendo a oportunidade de ter acesso real e aprofundado a esses conhecimentos. É um sujeito que busca alcançar conhecimentos socialmente válidos que não pôde construir na idade escolar convencional.

Freire (1975) afirma que o ser humano, enquanto ser de relações, é capaz de, na organização reflexiva do seu pensamento, renunciar à condição de objeto, exigindo tornar-se o que é por vocação: sujeito. Tendo seus conhecimentos e opiniões valorizados, o aluno pode caminhar no sentido de tornar-se o sujeito ativo que é. Essa prática corrobora para o educando desvelar o mundo de opressão mediante um caminho dialógico, por isso ativo e crítico, onde a opinião do educando conta.

Chamamos atenção, em acordo com Freire (1975), para o fato de que esses jovens e adultos não são somente carentes ou sujeitos marcados por ausências. Eles são trabalhadores

ou aspirantes a tal, são portadores de uma linguagem própria que expressa a sua realidade social ou de seu grupo, suas visões de mundo, suas leituras acerca da realidade, seus sonhos e aspirações, desejos e necessidades. Estes jovens e adultos são portadores de culturas: cultura do meio rural, da periferia, da vila, da origem étnica, de certa religião, etc. São pais, mães, esposos, esposas, namorados e namoradas, filhos e filhas. Eles educam, cuidam de si, cuidam de outros, possuem múltiplos saberes, apesar de não possuírem os saberes escolares. A educação:

“... que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.” (Freire, 1983, p.78)

Indispensável considerar que os sujeitos adultos aprenderam a sobreviver em uma realidade regida pelo valor da escrita e dos conhecimentos científicos e tecnológicos, em que a escolarização significa a possibilidade de inserir-se e ascender socialmente: permite preencher fichas, ler documentos, usar a escrita como forma de perpetuar a memória, de obter informações, de comunicar-se. Estes sujeitos reconhecem perfeitamente o valor social da escrita, tanto quanto ou mais que qualquer pessoa escolarizada. Para as pessoas alfabetizadas é tão trivial o uso da escrita que, certamente, não imaginam o que seria viver sem fazer uso dela.

“É, um dia eu ia indo pra Campinas com o G. (filho) e eu nunca ví, eu num ví escrito lá e eu cansei de passar, mas era a mesma coisa que cego. Eu achei tão interessante, eu passei e escrito lá: (...). Menina, eu passei lá, passo faz 20 anos lá, agora que eu fui enxergar isso!” (S1)

Não conseguir ler placas, endereços, avisos, formulários, informativos, na nossa sociedade letrada é como ser cego, significa não ver significativamente o que está diante de seus olhos, brilhante definição que a sujeito 1 nos apresenta. No entanto, pessoas não-escolarizadas conhecem bem o uso da escrita, sabem para que serve, onde é usada e, provavelmente, o que deve estar escrito nos diversos tipos de texto que existem. Sabem que o jornal tem informações sobre os fatos e conhecimentos, que os livros têm histórias ou conteúdos, que os *outdoors* têm propaganda para venda de produtos. Isto significa que estes homens e mulheres apresentam um processo de letramento bastante avançado que deve ser reconhecido. Muitos criaram estratégias de leitura de símbolos, sinais, imagens, cores, números, que lhes permitem orientar-se no meio urbano e desenvolver suas atividades de trabalho mesmo sem o domínio da leitura e da escrita. Eles também resolvem contas mentalmente, na maioria das vezes sem fazer uso das operações matemáticas formais.

Portanto, o trabalho com essa modalidade deve envolver o reconhecimento dos diferentes grupos sociais que não são escolarizados e seus saberes, entendendo que esses sujeitos já construíram visões de mundo, já desenvolveram estruturas mentais a partir das quais compreendem a realidade e sua própria inserção nela.

“... do ponto de vista cognitivo, não é adequado afirmar que indivíduos não alfabetizados que vivem numa sociedade letrada não possuem as características de raciocínio das pessoas alfabetizadas” (Tfouni, 1988, p. 22)

Este seria o ponto de partida para qualquer prática educativa em EJA: educadores e educandos se reconhecerem enquanto sujeitos portadores e produtores de cultura, de saberes, de conhecimentos e raciocínios. Os envolvidos no ato educativo, tanto alunos como professores, devem reconhecer o lugar de onde falam, a partir de suas trajetórias, das suas experiências, das suas crenças, desejos e aspirações. É a partir disso que a escolarização pode

se tornar educação, vinculando-se aos processos sociais mais amplos, nos quais a escola deve constituir-se neste espaço privilegiado de reflexão acerca da vida: de todas as formas de organização humana, de como as sociedades se organizam para manter, ampliar e qualificar a existência humana, das concepções e valores que orientam o modo de ser e agir em sociedade, dos processos históricos, da ocupação do espaço geográfico, das relações sociais, das relações de poder, das diversas linguagens, do conhecimento do corpo físico, etc.

Os jovens e adultos que procuram a EJA querem saber assinar o nome, ler a placa do ônibus, ler o jornal, a Bíblia, escrever cartas, escrever recados, fazer contas no papel. Pudemos observar que os sujeitos adultos almejam muitas coisas; na sua maioria, estão cheios de desejos.

“Sempre tive, era meu sonho era aprender a ler, a estudar, era isso. Agora posso viver esse sonho.” (S6)

Atender os interesses e necessidades do aprender dos educandos implica em dar sentido ao processo de ensino-aprendizagem, motivando o aluno a manter-se nele. O trabalho com adultos passa mais pela construção de uma visão coletiva, congregando as necessidades do grupo, atendendo interesses/necessidades no coletivo. Isto exige a constituição de grupo, da instauração da solidariedade e compromisso com o outro, antes isolado em seus próprios pensamentos; exige aprender a ouvir e a falar, exige afeto, “querer bem”, como diz Paulo Freire, desejar que cada ser humano possa ser o máximo de suas potencialidades. Quanto mais um aprende, mais o grupo inteiro cresce e desenvolve a reflexão crítica acerca do conhecimento do mundo.

O aluno adulto busca desafios e soluções de problemas, que farão diferença no cotidiano prático de sua vida. É alguém que busca na escola conhecimentos para a realização tanto profissional como pessoal, e aprende melhor quando o assunto é de valor imediato.

(Sobre o motivo de querer aprender a ler.) “Ah, é tudo, é fazer minha carta (de motorista), como eu falei no começo, é tirar minha carta, eu quero também, completude, eu quero coisas que não tive quando eu era criança, quando eu era jovem, agora depois de avó eu quero fazer!” (S1)

É latente nos sujeitos a presença dessa aspiração profunda por conhecimentos escolares, principalmente por ler e escrever. Devemos considerar que o aluno adulto aprende com seus próprios erros e acertos e tem imediata consciência do que não sabe e o quanto a falta de conhecimento o prejudica. Precisamos ter a capacidade de compreender que, na educação dos adultos, o currículo deve ser estabelecido em função da necessidade dos estudantes, pois são indivíduos independentes autodirecionados.

5.3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROFESSOR E ALUNO SE ENCONTRAM

Após a discussão sobre os sujeitos que compõe a atividade educacional, finalmente discutiremos o momento no qual professora e alunos encontram-se nas atividades de ensino. Nesse momento, após discutirmos a respeito dos atores que se encontram nas práticas pedagógicas, pretende-se focar a atuação do educador e do educando em sala de aula. É o momento onde os dois atores estudados interagem, com toda a sua carga de significação, vivenciando o processo de ensino-aprendizagem.

Através da base teórica assumida, podemos entender que no convívio social a experiência interpessoal possibilita o processo de elaboração e reelaboração de sentidos que organizam e integram a atividade psíquica dos participantes da relação. A interação social institui múltiplas possibilidades de significação, construídas no momento próprio da relação, com caráter intersubjetivo. Do ponto de vista psicológico, a dinâmica relacional não é simples nem linear. Ao contrário, é um acontecimento vivo, contraditório e multidimensional, que pode direcionar a constituição de diferentes configurações da personalidade, ainda que esta guarde sempre uma unidade interna, uma relativa estabilidade. Existe, assim, uma dinâmica complexa entre o pessoal e o social, que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas influências, o que faz aparecer novas reorganizações a partir dos sentidos subjetivos que surgem em cada experiência intersubjetiva

Ancorados nessas idéias, podemos perceber a importância de conceber o processo de ensino-aprendizagem como espaço de relação e interação humana. Um grupo de alunos e seu professor estão imersos em diferentes possibilidades interativas. Apesar de desempenharem funções inerentes a papéis que lhes são reservados e tidos como esperados na instituição escolar, estão em processo contínuo de criação intersubjetiva de significados que, por sua vez, podem gerar novas possibilidades de interação e conhecimento. Nesse processo,

integram-se histórias de vida com inúmeras experiências e vivências, tornando-se presentes e se atualizando sentidos subjetivos. Isso não quer dizer, contudo, que os que ensinam e os que aprendem percebam, a cada instante, o impacto que sofrem e causam um no outro. Há que se ter em conta, entretanto, que o professor planeja ações cujos objetivos realizam-se no aluno. Na esfera de ações do professor, existe um impacto no aluno que é intencional e esperado, e o planejamento e execução das atividades de ensino são os meios através dos quais o professor busca realizar esse impacto intencional.

É possível observar, nessas relações professor-aluno que ocorrem em sala de aula, que os aspectos afetivos estão marcadamente presentes e influenciam o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Com isso, inferimos que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Voltando à Leite (2006):

“Entendemos que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno. (...) ...principalmente através de categorias de análise centradas nas posturas e conteúdos verbais, é possível supor que a afetividade também se expressa em outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.”
(p. 31)

A partir dos dados, podemos afirmar que a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

“Eu, na matemática, sei que é difícil. Às vezes eu erro alguma coisa assim, mas eu gosto da matemática. Eu gosto de quando ela passa continha de mais, de menos, eu esquento às vezes a cabeça com alguma coisa, às vezes por mais que às vezes eu fique ali, que eu sei fazer, mas às vezes eu faço ainda errado. Mas aí eu vou de novo, pergunto pra ela também, aí vai encaixando, mas é uma coisa que eu gosto de fazer.” (S1)

(Sobre o que mais gosta na escola.) “É, o que eu mais gosto é de matemática. Eu gosto de matemática.(...) É bom. E gosto também da professora.” (S5)

A atitude da professora observada permite a criação de um vínculo positivo entre aluno e objeto de conhecimento, onde as dificuldades não são menosprezadas, mas trabalhadas e superadas, com a sua parceria e cumplicidade.

As interações em sala de aula são compostas por um conjunto complexo de variadas formas de atuação que se estabelecem entre as partes envolvidas, que são a professora e os alunos. Uma atuação significativamente competente e compromissada da professora, que leva os alunos a se desenvolverem e sentirem seu progresso, permite uma atuação interessada e participante dos alunos, que percebem a importância do aprendizado e valorizam o processo, estabelecendo vínculos positivos com todas as áreas de conhecimento:

(Sobre qual matéria mais gosta de estudar.) “Bom, eu acho que... todas é boa, né? (...) Que conforme que você vai estudando, cada uma que você estuda você vai assim, tem que ir aprendendo um pouco, né. Então pra mim eu acho que não faz diferença. Eu gosto de todas.” (S4)

Segundo Leite e Tassoni (2002), 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, por consequência, acabam por influenciar diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente:

“Ajuda me explicando as palavras, explicando as historinhas, explicando tudo, tudo ela me explica. Acho que ela ajuda bastante, me ajuda bastante. (Indagada da importância dela, ou se conseguiria com outra professora.) Sem ela não. (...) Mas ali, ela tando ali, eu pego, as

coisa são mais rápida, eu escrevo mais rápido quando ela tá ali. Ela me ajuda bastante.” (S6)

Pesquisadora: - Você acha que ela se preocupa por quê, então?

sujeito 3: - Pra eu me esforçar mais, aprender a ler, aprender...

Pesquisadora: - Você acha que é o que ela quer?

sujeito 3: - É!

Pesquisadora: - E o que te leva a pensar que é isso que ela quer?

sujeito 3: - Ela quer o melhor da gente. (S3)

Embora a escola seja um local onde o compromisso maior que se estabelece é com o processo de transmissão/produção de conhecimento, pode-se afirmar que "as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente" (Almeida, 1999, p. 107). O forte vínculo afetivo desenvolvido entre a professora e os alunos observados é latente e manifesta-se de diversas formas:

“Ela (professora) é minha amiga. Então eu tenho motivo pra estudar, pra poder, pra ficar... então é tudo isso.” (S1)

Pesquisadora: - É, e por que você acha que ela vai pro céu? Daqui a muito tempo né...(risos) mas.. por quê?

sujeito 3: - Ah, porque ela ajuda bastante a gente...

Pesquisadora: - Como assim ela ajuda?

sujeito 3: - Ah, ela fica... ela faz cada um... ela dá um pouquinho de lição pra mim, um pouquinho de lição pro B. , um pouquinho de lição pras outras menina, aí eu falo vai pro céu. (S3)

Os alunos reconhecem nos gestos da professora a atenção, a paciência, o carinho, o empenho e a boa vontade com eles, reagindo positivamente a esse comportamento, valorizando a relação com a professora e criando vínculos afetivos fortes; afirmam verem a professora como amiga muito querida e que “ela vai pro céu” (S3), em clara demonstração de reconhecimento, valorização e carinho por tudo que a professora faz por eles.

É importante destacar que a afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Como salienta Dantas (1992), conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. "As manifestações epidérmicas da 'afetividade da lambida' se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade" (p. 75). Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. Dantas (1992) refere-se a essas formas de interação como cognitivização da afetividade.

(Sobre o motivo da professora chamar a atenção dele.) *"Porque ela quer que nós ficamos quietos, ela quer que nós aprende, aí eu acho que eu tô certo e tô errado. (...) Porque eu penso, quando ela briga assim comigo, aí eu acho que eu tô mais certo que a professora, mas não, ela que tá mais certa que eu. (Como você sabe disso?) Ah, porque se eu não tiver essa professora eu não vou ter outra melhor que ela pra me ajudar do jeito que ela me ajuda. Não."* (S3)

"Ela (professora) ensina tão bem, muito bem, mas minha cabeça... Porque quando eu tava aqui na outra classe aqui, não consegui... E eu não sabia quase nada... (...) Aí foi na classe dela (professora M. A.) que eu aprendi alguma coisa, comecei a desenvolver mais com ela. (Indagada sobre o motivo de achar que agora estava aprendendo melhor.) Eu não sei, porque a, eu acho que a professora M. A., ela explica mais, tem um jeitinho mais paciente com a gente. Vem ao lado da gente e fica ali o tempo todo, quando a gente erra ajuda... eu aprendi mais alguma coisa com ela." (S6)

A atenção, a disposição para tirar dúvidas, a disponibilidade para responder perguntas, a proximidade no relacionamento, a postura prestativa, sempre disposta a auxiliar e mesmo as chamadas de atenção ganham significação afetiva na atuação com os adultos.

Esta mediação marcadamente afetiva, com um caráter significativamente positivo, influencia diretamente a relação que a professora media entre os alunos e os objetos do

conhecimento, uma vez que assumem a professora como alguém que “quer o melhor da gente” (S3); os alunos valorizam e lidam com maior abertura positiva com os conteúdos. A qualidade afetiva da mediação da professora, nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, permitiu observar que é possível afirmar que a relação positiva com a professora contribui para a relação positiva com conteúdos de ensino:

(Sobre qual momento da aula mais gosta.) *“Ah, que eu gosto mesmo é... durante o horário todo... O tempo inteiro.”* (S4)

“Descobri muita letra, já leio bem melhor já, não dá branco. Eu pego, agora eu pego qualquer papel do trabalho sei ler. (...) E por isso que quero continuar estudando, porque eu achei a coisa importante pra aprender.” (S5)

Neste sentido, ao se valorizar a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento, se faz necessário ressaltar a importância da mediação pedagógica do professor: reafirmamos que a qualidade dessa mediação é um dos principais determinantes da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto (conhecimento). Portanto, atividades bem planejadas e bem sucedidas, práticas pedagógicas coerentes e bem desenvolvidas, além de um bom domínio do conhecimento deste, constituem condições necessárias para que os alunos desenvolvam um bom nível de envolvimento com os objetos e uma motivação para sua participação ativa na construção de conhecimentos.

“É porque assim que nem eu que tô começando, ela explica bem, né, mas sempre não dá pra pegar tudo, sempre tem dificuldade na hora de você escrever mesmo. Pra resolver sozinho. E, mas ela tem ensinado bem. Agora eu tô melhor. Difícil uma conta que eu não resolvo.” (S5)

Conforme vimos nas bases teóricas assumidas, recentes pesquisas (Grotta, 2006; Tassoni, 2006; Silva, 2006; Tagliaferro, 2006; Falcin, 2006; Kager, 2006) estudaram a

possível relação entre afetividade e a mediação do professor. Iniciaram direcionando o olhar especialmente para a relação professor-aluno, mas acabaram por demonstrar que é possível supor que a afetividade também se manifesta através de várias outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Segundo Leite e Tassoni (2002) “(...) 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.” (p.13)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interessante notar que, embora ainda tímida, existe uma crescente preocupação com a EJA, principalmente entre pesquisas universitárias. Como exemplo, houve um crescimento no número de pesquisas e publicações nessa área no COLE (Congresso de Leitura e do Brasil) de 2009, evento muito tradicional e de grande visibilidade acadêmica na área educacional. Igualmente percebe-se o avanço da questão na leitura do documento do próximo CONAE (Conferência Nacional de Educação) a ser realizado em 2010, onde a questão da EJA encontra-se demarcada como campo a ser discutido e planejado com maior compromisso por parte da sociedade.

Nesta pesquisa, inserida nesse contexto de ampliação das discussões neste campo, vimos que na história da EJA muitos foram os planos educativos direcionados para a alfabetização de adultos, voltados para uma perspectiva de erradicação do analfabetismo. Porém, não houve uma ação afirmativa a favor da alfabetização de todos, tratando os homens e mulheres envolvidos nesse processo como sujeitos de direitos histórica e socialmente negados.

Vimos, na discussão dos dados, que os professores nessa área não possuem, em sua imensa maioria, formação para o trabalho com adultos. Esta é uma questão que deve tomar dimensão central, pois ela expõe as lacunas da formação de professores, implicando necessariamente em uma imensa dificuldade na melhoria da qualidade dos cursos de EJA.

Outro ponto de importância central é o conhecimento sobre quem é o aluno de EJA. Para o adulto, a aprendizagem resulta mais da participação em tarefas, do estudo em grupo e da experiência. O papel do educador é facilitar a aprendizagem, enfatizando, nesse procedimento, a bagagem de informação trazida por seus educandos.

Importante ressaltarmos que, nas sessões de *autoscopia*, foi possível observar que esses alunos se afirmam e se vêem como pessoas de muita dificuldade, apresentando uma baixa auto-estima, quadro que deve ser alterado.

Cabe ao educador encontrar meios de ajudar todos os alunos acreditarem em si mesmos, demonstrando que a atitude de voltar a estudar não deve ser motivo de vergonha, mas de orgulho. Auxiliar o aluno a identificar o valor e a utilidade do estudo em sua vida por meio de atividades ligadas ao seu cotidiano, desenvolvendo aulas dinâmicas e estimulantes; valorizando e aproveitando os conhecimentos e as habilidades de cada um; promovendo o sentimento de grupo, pois quando criam vínculos, eles se sentem estimulados a participar das atividades.

Foi possível observar que as decisões assumidas pela professora observada, no que se refere às atividades de ensino, apresentam caráter marcadamente afetivo, pois proporcionam o envolvimento do aluno adulto com o objeto de conhecimento, no caso os conhecimentos escolares, provendo condições para seu sucesso, com claras repercussões na auto-estima dos alunos, um aspecto fundamental do desenvolvimento do aluno de EJA.

No tangente à presente pesquisa, os dados analisados nos Núcleos Temáticos que abordam as práticas pedagógicas na modalidade EJA evidenciam que, ao decidir pelos materiais culturais relacionados com a realidade cotidiana e com a história de vida dos alunos adultos, a professora possibilitou que o desenvolvimento fosse prazeroso para os sujeitos, uma vez que os materiais culturais utilizados possuem significados compartilhados socialmente, fazendo parte do campo de significação do aluno. As atividades observadas previam oportunidades para o ensino do sistema de escrita em um contexto que incluía as práticas sociais de leitura e escrita e a participação dos alunos, que sempre tinham voz durante a atividade.

Os Núcleos Temáticos apresentam dados que permitem inferir que a presença constante da professora durante o desenvolvimento das atividades é de suma importância para o desenvolvimento do aluno. Sua presença traduz-se em comportamentos de proximidade física, palavras de incentivo e elogio, dicas de como realizar a tarefa e momentos de correção. Este comportamento adotado pela professora foi valorizado pelos alunos como fundamental para o sucesso na realização das atividades. As relações entre professora e alunos foram frequentes, tornando a sala de aula local de trocas afetivas, em sua maioria, positivas.

A mediação da professora, com vínculo marcadamente afetivo, foi indispensável para o envolvimento dos alunos com o processo de aprendizagem. É através dessa mediação que o objeto de conhecimento ganha significado e sentido. Em síntese, são as experiências vivenciadas com outras pessoas que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado. A base desta relação vincular é afetiva. No campo da EJA a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem. O aluno adulto só aceita aprender com quem outorga confiança, conferindo-lhe o direito de ensiná-lo. Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, em um processo vincular.

Os dados apresentados confirmam que existiu um refinamento nas trocas afetivas, onde posturas verbais e comportamentais ganhavam espaço e as trocas físicas de carinho eram muito pouco observadas. Foi comum encontrar, nas falas dos alunos, referências ao respeito, à colaboração, à valorização de cada um e ao desejo de compreendê-los e querer o melhor deles. Assim, inferimos que quanto melhores forem as condições relacionais para o cultivo de sentimentos como os citados, mais consistente e profundo será o vínculo afetivo positivo entre professora e alunos.

Os dados apresentados revelaram uma professora atuante, observadora, intérprete perspicaz das intenções, desejos e dizeres dos seus alunos. Ela mostrou-se preocupada em identificar os entraves que surgiam tanto na relação com ela, como entre os alunos e as atividades e conteúdos. Muitas vezes, observando as posturas, os olhares, a qualidade dos gestos e a entonação na fala é possível buscar interpretações para estados internos profundos, intimamente ligados ao funcionamento dos processos cognitivos.

Em muitos momentos, nos comentários dos alunos, destacaram-se o desejo e o prazer em realizar a atividade. As formas de atuação da professora, assim como o tipo de atividade que planejavam, foram os indicadores deste desejo e prazer manifestos por eles. Outro ponto observado nos dados foi a importância das diversas formas de interação entre a professora e os alunos, para a construção da auto-estima e da autoconfiança, influenciando diretamente no processo de aprendizagem. Nesse sentido, pôde-se concluir que as experiências vividas em sala de aula permitiram trocas afetivas positivas que não só marcaram positivamente o objeto de conhecimento, como também favoreceram a autonomia e fortaleceram a confiança dos alunos em suas capacidades e decisões.

Os dados permitem afirmar que a dimensão afetiva não pode mais ser ignorada e deve ser pensada no planejamento educacional, uma vez que a qualidade das interações e as decisões assumidas pelo docente, no planejamento e desenvolvimento do curso, apresentam repercussão marcadamente afetiva e constituem um dos diferenciais que podem vir a transformar a aprendizagem em uma experiência de sucesso ou de fracasso.

Afirmamos ainda que, na modalidade EJA, principalmente em função da não obrigatoriedade e pelas dificuldades enfrentadas pelos alunos na tentativa de conciliar trabalho, responsabilidades e estudos, se houver a criação de um vínculo afetivo positivo entre

professor e aluno, aumentam-se as chances de existir motivação para retornar todos os dias e verifica-se uma melhora significativa na qualidade do aprendizado.

Principalmente na atuação com jovens e adultos, a preocupação com a dimensão afetiva faz-se de fundamental importância. O professor deve atuar criando um vínculo afetivo positivo visando desenvolver uma boa relação escolar para alunos que muitas vezes estão voltando para uma escola que os excluiu, uma escola que é instrumento de uma sociedade que os desvaloriza exatamente pela sua não escolarização.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W.M.J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, jun., vol.26, no.2, p.222-245, 2006.

ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor : um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília: Instituto de Psicologia, UNB, v. 13, nº 2, p. 239-249, mai/ago, 1997

_____. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ALMEIDA, I. B. de. **Afetividade e condições de ensino: efeitos aversivos da mediação pedagógica no ensino da língua inglesa**. Monografia. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2008.

ANDRE, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, 1997.

ARANTES, V. A. (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. **Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BEZERRA, A. et. al. Alfabetização de Adultos. **Cadernos de Educação Popular**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1985.

COLOMBO, F. A. Análise das dimensões afetivas na mediação do professor em atividades de produção de escrita na pré-escola. Relatório Técnico apresentado à FAPESP. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2002.

_____. Aquisição da escrita: A Afetividade nas Atividades de Ensino Desenvolvidas pelo Professor. Dissertação de mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 2007.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. IN: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., e OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, número especial, v.26, out. 2005.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 2002.

FALCIN, D. C. Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito objeto. Monografia. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003.

_____. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: LEITE, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

FREIRE, P. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 34-41.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, I. **Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GROTTA, E. C. B Afetividade na constituição do leitor. In: LEITE, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

GUTWIRTH, J. **A etnologia, ciência ou literatura? Horizontes antropológicos**. Porto Alegre, v. 7, n. 16, 2001.

HADDAD, S., DI PIERRO, M. C., Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, maio-ago 2000, p.118.

_____. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94**. São Paulo, 1994.

KAGER, S. As dimensões afetivas no processo de avaliação. In: LEITE, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. S.(org). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A., TASSONI, E.C.M. 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 (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversa**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

LEITE, S. A. S. e COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. IN: Pimenta, S. G.; Ghedin,E.; Franco M. A. S. (Orgs) **Pesquisa em educação – Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. (orgs) **Henri Wallon – Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional de Cursos ENC/2001: Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia. out. 2002.

MINISTERIO DA EDUCACAO. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne> Acesso em 15 ago. 2009.

MOYSÉS, L. A. **A auto-estima se constrói passo a passo**. Campinas: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. IN: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., e OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 4ª Ed. São Paulo: Loyola, 1987.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação para jovens e adultos: proposta curricular – 1º segmento (texto final)**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

ROCKWELL, E. . Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In J. EZPELETA & E. ROCKWELL, **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SATO, L; SOUZA, M. P. R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da Pesquisa Etnográfica em Psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, 2001.

SILVA, M. P. P. da. A formação do cidadão na educação de adultos. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 1997.

SOARES, L. G. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TAGLIAFERRO, A. R. Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva. In: LEITE, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006

TASSONI, E. C. M. Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP, 2000.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: Leite, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. **Do acto ao pensamento.** Lisboa: Moraes Editores, 1979.

_____. **As origens do carácter na criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

ZANELLI, J.C. Formação Profissional e Atividades de Trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação UNICAMP, 1992.

ANEXO I

NÚCLEOS E SUBNÚCLEOS TEMÁTICOS
COM SEUS RESPECTIVOS RELATOS CONSTITUINTES

NÚCLEO 1: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELA PROFESSORA

As falas agrupadas neste núcleo dizem respeito às atividades pedagógicas da professora em sala de aula, as quais possivelmente contribuíram para a construção da relação positiva dos sujeitos com os objetos de conhecimento e com a professora.

Por atividade de ensino, entendemos a sequência que envolve, geralmente, um primeiro momento instrucional, onde o professor é peça central, no qual ocorre uma explicação e descrição da atividade a ser desenvolvida, uma leitura, uma problematização, uma orientação. O segundo momento tem o foco mais especificamente na atuação do aluno, é quando este é chamado a resolver questões ou situações-problema em seu caderno, na lousa, ou é solicitado a comentar e responder questões oralmente, ou a narrar algo; é o que chamamos de momento de atividade. O terceiro e último momento envolve uma atuação de *feedback* do professor, onde este realiza a correção, permitindo uma finalização ou diagnóstico para continuidade do trabalho. Extremamente importante salientar que este é apenas um modelo de análise para compreensão de aspectos e momentos da atividade geral que não precisam, de forma alguma, acontecer nessa ordem ou dessa forma.

Em suma, este núcleo trata essas atividades de ensino. Sendo dividido em *subnúcleos* que permitem melhor direcionar o olhar para cada diferente atividade de ensino, a partir de diferentes perspectivas dos alunos. Os trechos de relatos foram organizados por tipo de atividade.

1.1 Sobre textos e materiais de ensino

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre momentos e aspectos das atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. Aborda a questão dos diferentes tipos de textos usados pela professora e alguns materiais de ensino utilizados em classe.

sujeito 1:

S1- (Sobre as atividades, textos e materiais diversificados que a professora traz.) Como eu gosto... isso! Eu acho assim, que nem, eu acho importante porque eu gosto muito de novidade, então eu presto muita atenção, que nem, eu nunca ouvi uma palavra, eu falo assim: "puxa vida, que palavra é essa" e fico ali, sabe? Aí vai indo, vai indo, eu pergunto pra ela, aí ela me responde e... então eu acho, sempre eu gosto de novidade, que nem, vamos supor você entra assim num mato você fica, sabe, adivinhando, sabe, aquela coisa? Entra numa horta, ou então num shopping e fica admirando e coisa e tal. Então a mesma coisa assim é na aula. Sempre que eu acho uma coisa diferente eu sempre acho importante.

S1- (Sobre a professora trabalhar com fábulas como tema gerador para algumas atividades.) Eu achei muito interessante porque a gente já é adulto e a gente nunca ouviu uma coisa assim (fábula). Uma pessoa, outro adulto, contar isso pra gente. Então nisso a gente voltou a ser criança de novo.(...) Eu gosto, eu gosto muito de coisa, assim, novidade, coisa diferente. Que nem, você vê muito contar história de criança, é... a vovó vai contar uma historinha, a tia vai contar uma historinha, o pai, a mãe. Só que um adulto falar historinha pra outro adulto é muito difícil, então acho muito interessante isso. Acho muito importante.

sujeito 2:

S2 – (Sobre o uso de fábulas nas aulas.) Ah, achei legal. É bom saber algumas histórias assim também, aí...(...) Ah, bastante coisa, ué, dá pra aprender com a história.

S2 – (Sobre que tipo de texto que ela mais gosta que a professora trabalhe em classe.) Ah, de música.(...) Ah... porque de música eu acho que é mais legal.

sujeito 3:

S3 – (Sobre atividade de matemática usando caixinhas de fósforo.) Ah, melhor quando... aprender como que é as caixinhas, como que fica, ver... (...) É, fica mais fácil.

sujeito 5:

S5 – (Sobre momentos preferidos em sala e atividade com dicionário.) É, eu acho que na hora que a gente tá sozinho é melhor, porque não é só na hora que eu tô falando na hora que ela passa as folhas pra gente ler... ir tentando ler... sozinho as vezes a gente conseguia ler alguma coisa, às vezes ela deixava sozinho você.... conseguir alguma coisa . Aí tem também quando ela ajuda, né? Quando ela ajuda nós, teve uma aula que ela deu pra nós, você não viu essa aula que ela deu pra nós, ela deu uma aula de... tinha o nome, né , acho que tinha só o começo do nome e você tinha que lembrar, só que o nome que ela botou na tabela é diferente do outro que tava no dicionário, né? Aí ela deu pra cada um um dicionário e deu a letra pra procurar no dicionário o nome certo. Aí a gente pegou a letra "A", né, no começo. A gente ia na letra "A" e ia procurar aquela letra e botar a resposta certa.

S5 –(Sobre a variedade de tipos de textos trabalhados e quais mais gosta, se gosta de fábula.) Não, eu gosto. Sempre, todas as aulas que ela deu aí eu gosto. Eu sei, porque eu tô querendo aprender, né? Eu tô querendo aprender, toda aula a gente acha boa.(indagado sobre qual o tipo de texto preferido?) Poesia... É... tem os que ela passa de poesia, né? Que é bom. (Sobre se preferia que fosse só de poesia.) Não, é bom ela variar. (...)É, que aí variando você aprende um pouquinho de um, um pouquinho do outro, aí sempre ela, ela volta as aulas pra fazer, né?

S5 – (Sobre as atividades entregues impressas para serem fixadas no caderno no início da aula.) Que ela chega na aula e vai entregando a folha pra todo mundo. Aí eu vou, na hora que ela entrega a folha eu vou ver como é que tá, que quando ela vai explicar eu tô sabendo um pouco as coisas que tá passando na lousa. Aí quando a gente não acerta ela vem, explica pra gente, e é bom.

sujeito 6:

S6 – (Sobre atividades com histórias e fábulas.) Eu gosto de história porque a gente fica mais entendendo na aula, entende mais as letras. Eu gosto quando ela conta essas historinhas porque a gente entende mais um pouquinho. Só que a minha cabeça é muito... devagar...

S6 – (Falando sobre atividade de matemática onde a professora usou caixinhas de fósforo para tornar o abstrato algo visual) Eu acho legal o jeito que ela ensina matemática. Mais legal. Legal assim que ela

fica explicando, sabe? (...) Quando ela tá assim ela ajuda aquela conta...eu acho muito legal a forma que ela faz.

1.2 Sobre a prática de dar voz ao aluno em aula

Este *subnúcleo* também apresenta relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. Aqui verificamos atividades onde o momento central envolve a questão da expressão oral em sala de aula por parte dos alunos como meio de promover e participar da atividade de ensino em classe. São práticas onde ocorre a instrução ou leitura, a atividade de participação oral dos alunos e o *feedback* da professora.

sujeito 1:

S1- (Sobre a professora sempre pedir para os alunos falarem em classe. Nessa atividade, comparava a vida dos alunos à vida dos personagens da fábula "O rato do mato e o rato da cidade", pedindo que eles narrassem suas histórias na comparação.) É gostoso. Se ela dá liberdade, é muito gostoso, a gente sente assim também, sabe, que a gente é sabida, que a gente tá aprendendo, a gente se sente alguém. Isso, eu acho. Não só eu conto, mas eles (outros alunos) também contam que eles veio da outra cidade, que também mesmo de mais pobre lá era menos corrido, que também aqui em Campinas é corrido, estado de São Paulo, essas coisas. Então se ela dá a liberdade da gente conversar, isso é muito importante, sabe? Agora se ela não dá oportunidade aí a gente não vai perguntar, não vai falar nada, né? Que nem ela fala: "é como na cidade assim, que a gente veio, que nem, vocês da onde que veio? Conta pra nós o que que aconteceu de lá pra cá, se veio com serviço arrumado e coisa e tal". Então eu acho assim muito importante, sabe? Porque ela abriu a oportunidade pra gente falar, ela deu liberdade, né? E se ela não fala assim a gente não tem liberdade...

sujeito 2:

S2 - (Sobre como se sente quando a professora pede para falar em classe) Ah, como que eu vou dizer, mais solta. É melhor desabafar do que ficar segurando. (Sobre falar em sala comparando sua vida aos textos e atividades propostas) Ah, é... assim, eu gosto, eu... como chama assim, eu gosto de contar da minha vida para os outros, né, só que aí... não sei como te explicar... eu tenho muita coisa pra falar...(...) (Sobre se gosta de ouvir os outros alunos falando.) Ah, ajuda... que eu sou menor ainda e eles já tem idade, aí dá pra saber mais como que era a vida deles, agora eles tão adulto e tal, aí... mas é legal ficar sabendo da vida deles.

sujeito 3:

S3 – (Sobre atividades onde os colegas de turma contam experiências de suas vidas.) Os outros contando o jeito que eles, contam... o jeito que eles falam, assim... bonito de ouvir.

S3 – (Sobre a professora pedir participação em sala.) Ela pergunta alguma coisa, ela pergunta pra mim eu falo, ela fala, "é isso mesmo, Mike, tá certo"... (...) Eu gosto.

S3 – (Indagado sobre o porquê de gostar de ler em voz alta na sala.) Porque a professora pode achar que eu tô aprendendo melhor, os alunos também, achar que eu tô me esforçando.

sujeito 4:

S4 – (Sobre atividades de ler em voz alta da lousa) Que nem ela vai lá na lousa pra gente ler, eu acho que as vezes né, porque aquelas que a gente já consegue ler é um sinal que ela já vai vendo que a gente

tá aprendendo, né... é, tem algumas que é um pouco difícil, né... (...)É, pra mim é bom. Quando eu não tô entendendo ela vai e explica, né. É bom, porque... ela explicando você já vai já, tem que ir tentando... indo embora, né? Outra vez tava muito difícil de ler... Eu acho... bom, eu penso assim, que ela percebe da gente... sabe, ficar demorando ler, aí acho que ela já percebe que a gente não tá conseguindo fazer.

S4 – (Sobre a professora pedir a participação e fala de cada um na aula.) É porque, assim que nem ela fez, aí eu acho que ela... fica mais fácil dela saber da gente... se alguém, tipo, concordou com o que ela explicou e tudo... acho que aí é isso, viu? (E sobre como ele se sentiu falando) Ah, me senti bem, né.

sujeito 6:

S6 – (Sobre a atividade onde a professora indagava sobre a história de vida de cada um após contar uma fábula relacionada à história de vida de boa parte dos alunos.) Eu senti muito orgulhosa.(...) Achei muito legal ter contado metade assim da minha história. Não contei tudo, mas contei a metade. O que eu passei, eu contei. Achei legal essa proposta que a professora fez com a gente pra gente contar a nossa história. (Sobre quando a professora conta sua própria história.) Eu acho legal a experiência da professora né, eu acho muito legal ela contar pra gente.(Indagada sobre se isso ajuda a aprender.) Porque a gente fica, ela fica falando da, pra gente contar nossa história, e a gente fica compreendendo mais o que ela fala, o que a gente passou, o que a gente tá passando, tá fazendo. Aí acho que isso, acho muito legal.

1.3 Sobre estabelecer ligações entre os textos e a vida dos alunos

Neste *subnúcleo* constam relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula onde a professora estabelece, intencionalmente, uma conexão ou comparação entre o texto base e a vida dos alunos. Nessa prática, o momento central envolve a narrativa do aluno sobre sua experiência particular relacionada ao texto. Ocorre a instrução ou leitura, a atividade onde os alunos narram experiências pessoais e o *feedback* da professora.

sujeito 1:

S1- (Sobre trabalhar trazendo a história, no caso a fábula, para comparação com casos reais da vida dos alunos, levando-os a narrar suas histórias.) Ela faz assim acho que pra gente entender mais, né? Isso, porque é dos animais, mas só que ela comparou e já pois a gente... (...) (Indagada sobre o que acha dessa prática) Eu gosto. Eu gosto porque a coisa anda. Que nem, você fica naquela no papel, no texto, que nem, ela dá um texto e tem essa historinha e ela muda. É muito, eu acho muito interessante. É muito difícil, mas eu acho muito interessante, por quê? Porque a gente põe na mente da gente, abre na cabeça que é assim (...). Então eu acho muito interessante, muito legal.

S1- (Sobre o que pensa da professora comparar a vida delas com as histórias que trás para atividades de aula) Melhor pra gravar, pra ter na cabeça... porque, que nem, vamos supor, ela fala assim: "gente, a gente conversou e tem um texto igual a vida real nossa, igual a sua que você acabou de contar, sua história, sua vida, é uma historia que você contou, mas só que é uma história real". Você entendeu? Então aquela história se transforma assim, numa realidade, entendeu? Que nem, o texto que ela dá combina quase com a vida que a gente teve, que a gente tem, que a gente vai ter, você entendeu? (Indagada sobre o que é mais importante.) Os dois. Empata. Porque se não tem o texto não tem o

assunto pra puxar a história da vida da gente, se não tem a história da vida da gente demora mais pra entender o que ela tá querendo explicar. Eu acho que os dois é importante.

sujeito 4:

S4 – (Sobre fábula contada e depois atividade pedindo que cada aluno contasse sua experiência pessoal com o tema.) É porque... tem coisas de novidade, né? Cada um teve uma novidade diferente pra falar, não é? (...)É ajuda assim, porque... é coisa que você, você vai relembrando também, né? (...)Aí já... é bom porque... aí você já fica um pouco decorado, já, também. (Entendo decorado no sentido de facilitador de memorização.)

1.4 Sobre momentos de explicação coletiva

Aqui observamos relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula onde a professora realiza uma instrução a respeito da atividade a ser realizada, com base na explicação coletiva para todos os alunos. Nessa prática, o momento central envolve a explicação da professora sobre um texto ou um conteúdo específico de ensino. A diferença, nesse caso, é que geralmente, nessa turma, as atividades são direcionadas para cada aluno em seus diferentes níveis de escolarização na mesma sala. Quando ocorre instrução para uma atividade coletiva, trata-se de uma proposta onde a professora busca unir a turma. Ocorre a instrução ou leitura, a atividade onde os alunos se auxiliam (geralmente os mais experientes ajudam os mais recentes na turma) e o *feedback* da professora. Enfatiza-se o momento de explicação/instrução da professora.

sujeito 1:

S1- (Sobre a professora contar a história dramatizando, fazendo teatro.) Ah, eu acho legal, porque é uma explicação assim, sempre, vai encaixando mais e gravando, que nem ela fala, vai tirando fotografia na cabeça das, assim que ela fala, né? Num sei. Eu acho legal. Facilita pra gente gravar na cabeça.

sujeito 3:

S3 – (Sobre quando a professora explica as histórias que conta antes de partir para a atividade.) Porque a professora vai explicando, aí eu vou entendendo, cada palavra que ela fala eu vou entendendo.

S3 – (Sobre quando a professora explica detalhadamente toda a atividade planejada, esclarecendo todos os passos a serem seguidos) Que é melhor pra nós. Nós aprende mais rápido.

S3 – (Sobre o porquê deu risada ao ver trecho do vídeo editado) Ah, do que ela tava falando, que ela tava brincando com a gente e ao mesmo tempo ela tava explicando. Eu gosto. (Indagado sobre o porquê?) Ah, que a leitura fica mais bonita.

sujeito 4:

S4 – (Sobre os momentos de explicação detalhada das atividades.) Porque.... eu acho que é... coisas assim que a gente num.... depois que tem uma explicação fica mais fácil da gente gravar, né? Fazer... ficar sempre lembrando, né? Tem coisa que sempre tem que lembrar... eu acho que é importante.

sujeito 5:

S5 – (Trecho de sessão de autoscopia. Sobre como gostaria que a aula transcorresse.) sujeito 5: - Ah se eu fosse falar pra ela dar aula eu pedia pra ela dar aula assim, pra ela fazer a explicação dela, deixar a gente debater o ... nós mesmos né, pra ver quem que descobria alguma coisa.

Pesquisadora: Certo.

sujeito 5: - É assim que ela faz com nós, ou quando a gente tá batendo muito a cabeça que não consegue, ela vem e ajuda.

Pesquisadora: - Tá certo. Então o negócio é deixar vocês pensarem e tentarem produzir?

sujeito 5: - É.

Pesquisadora: - Se não der certo, ajudar.

sujeito 5: - Ajudar.

Pesquisadora: - Aí que é bom?

sujeito 5: - Aí que é bom.

sujeito 6:

S6 – (Sobre as explicações detalhadas de instrução sobre as atividades da professora.) É bom quando ela explica pra gente fica mais sabendo, a gente entende mais o que ela fala, eu acho muito bom quando ela explica assim pra gente. Tudo que ela vai fazer...

1.5 Sobre atividades na lousa

Neste *subnúcleo* observamos relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino desenvolvidas na lousa. Nessa prática, o momento central, envolve a participação do aluno resolvendo as atividades propostas em destaque na lousa. Ocorre a instrução ou leitura, a atividade onde os alunos se encaminham para resolver o problema ou desenvolverem algo na lousa e o *feedback* da professora.

sujeito 1:

S1 – (Sobre atividades onde a professora convida os alunos a resolver exercícios na lousa.) Nossa!!! Eu achei, que eu falei assim que parece que fica um trator trancado na cadeira! Porque me dá um gelo também. Um medo de não fazer certo, vergonha... mas depois eu falo: aqui tá todo mundo aprendendo, aqui tá todo mundo com a mesma intenção, então se eu estiver com vergonha as outras pessoas também estão, e vão ir lá também e agora eu já acostumei. Às vezes até eu gosto de ir na lousa.(...) (Indagada sobre como se sente na lousa agora, que está acostumada.) Ah! É muito... muito gostoso. Muito importante quando a professora chama, porque é uma atenção, nossa! Eu acho que é até um elogio de tão gostoso! Eu me sinto. É simples, mas eu acho legal. Me sinto criança de novo. Você entendeu? Nossa... escrever na lousa...

sujeito 2:

S2 – (Indagada sobre o que mais gosta de fazer na escola.) Ir na lousa.(...) É bom ir na lousa responder na lousa assim.

sujeito 4:

S4 – (Sobre preferir atividades no caderno sozinho ou resolver na lousa com a professora e a turma.) Eu acho que na lousa, também, né? (...) Ah, porque eu acho que, eu entendo mais do que gente, mexe mais com a memória, né? Se é curta... aí tem q pensar pra falar certo, né? (...) Ah, porque tem que falar

certo os números, se é par, o outro que é ímpar, porque tem que tentar, né, no um e no outro eu acho que ela vai falar. E eu acho que isso é, é bom né? (...)É... um pouco melhor, né... mas quando a gente faz no caderno também, fica tentando também, né? Saber qual que é par, é ímpar... E tendo feito no caderno você já vai decorando, também, né?

sujeito 5:

S5 - (Sobre qual atividade em sala mais gosta) Eu acho que o que eu mais gosto é quando ela manda a gente resolver na lousa. Que nem na lousa se a gente errar ela conserta.(...)E aí, quando ela mandou resolver na lousa, eu não levei caderno, eu vou porque, eu penso assim... Porque ela resolveu pra nós no caderno, se eu levar o caderno, vou anotar o que tá no caderno. Aí eu deixo, sempre não levo o caderno. Que lá eu penso, eu tento fazer, forço a cabeça até dar certo. Porque eu levando o caderno, ela já ensinou, né? Eu vou só trocar, né? E a gente não levando a gente tem que pensar um pouco até... conseguir. (...)É, eu gosto de ir pra lousa. É onde pode aprender melhor. (...)Mas aí tem gente que acostuma na lousa, tem gente que acaba nervoso tendo outras dificuldades.

1.6 Sobre atividades individuais no caderno

Neste *subnúcleo* observamos relatos dos alunos sobre momentos de atividades realizadas de forma individual no caderno, em suas carteiras. Ocorre a instrução ou leitura, a atividade onde os alunos resolvem o problema ou desenvolvem um texto ou outros no caderno, posteriormente temos novamente o *feedback* da professora.

sujeito 1:

S1- (Sobre momentos destinados para resolver atividades sozinha no caderno, após exemplo na lousa.) Nossa, quando ela fez a primeira... como todo texto que ela dá, por mais simples que seja, quando ela coloca lá e faz primeiro e fala “agora vocês que tem que fazer o resto” da um frio... mas depois a gente vai, fica quietinho ali, matutando, ponhando na mente “como que eu vou fazer?”, né? Aí a gente resolve.

sujeito 2:

S2 – (Sobre ficar sozinha para fazer as atividades no caderno.) Ainda meio insegura, mas só que aí dá pra fazer. (...) É. Mas só que tem umas coisas que não dá pra fazer certo e eu faço, mas eu tenho dificuldade, e as vezes já não. (...) Na maioria das vezes é... ela deixa os outros fazendo lição, assim, aí fez a lição ela vem saber se tá tudo certo ou não, depois ela... se tiver certo, assim, aí ela vai fazendo outras coisas, daí vem, resolve... corrige...

sujeito 3:

S3 – (Sobre resolver atividades no caderno sozinha depois de ter resolvido com a professora na lousa algumas de exemplo) Ah, já achei que ficou mais fácil que depois que eu tava falando era só eu prestar mais atenção. (Indagado sobre se ajuda mais a explicação ou o exemplo resolvido em conjunto com a professora na hora de realizar as atividades) Quando fizemos tudo juntos.

sujeito 5:

S5 – (Sobre as atividades individuais na carteira sozinha.) É porque assim que nem eu que tô começando, ela explica bem, né, mas sempre não dá pra pegar tudo, sempre tem dificuldade na hora de

você escrever mesmo. Pra resolver sozinho. E, mas ela tem ensinado bem. Agora eu tô melhor. Dificil uma conta que eu não resolvo.

sujeito 6:

S6 – (Sobre qual momento das atividades gosta mais) Eu acho melhor copiar, né.... pra entender um pouco. (...) Porque a gente aprende mais, a gente fica mais atenta ali, porque vendo a gente aprende. Eu acho que é a parte mais legal. Dá pra entender mais o texto.

1.7 Sobre atividades usadas como diagnóstico

Neste *subnúcleo* observamos relatos dos alunos sobre diferentes atividades realizadas e que eles assumem como forma de a professora diagnosticar o desenvolvimento da turma. Nessa prática, o momento central envolve a participação do aluno de variadas formas, expondo o seu desenvolvimento na atividade proposta para que a professora possa diagnosticar, como forma de embasamento para tomada de direção. Ocorre a instrução ou leitura, a atividade onde os alunos mostram seu desempenho e o *feedback* da professora, momento no qual algumas vezes ocorre o diagnóstico de forma explícita, outra não.

sujeito 3:

S3 – (Trecho de sessão de autoscopia. Sobre atividade usada como forma de avaliar o desenvolvimento do aluno.) Pesquisadora: - Ah, tá. E porque que você acha que a professora quando vai ensinar pra vocês ela mistura matemática e português?

sujeito 3: - Pra ver o que nós tá sabendo e o que nós não tá.

Pesquisadora: - Ah, você acha que assim ela consegue perceber?

sujeito 3: - É.

Pesquisadora: - E daí o que você acha que ela faz com isso?

sujeito 3: - Dá pra ver quem tá com dificuldade, se eu tô na matemática ou se é no português.

Pesquisadora: - Ahn... e daí quando ela descobre onde você tá com dificuldade, o que ela faz?

sujeito 3: - Ela vai lá e me ajuda.

S3 – (Trecho da sessão de autoscopia. Sobre a prática de usar a participação do aluno como motivação.) Pesquisadora: - Tá. Mas aí você gostou desse jeito que a professora conversou com vocês? Que primeiro contou a história, aí pediu opinião e depois contou uma outra opinião. Você gostou dela trabalhar o texto assim?

sujeito 3: - Gostei.

Pesquisadora: - Por quê, Mike?

sujeito 3: - Porque fica mais fácil para a gente... pra todos entender...

Pesquisadora: - Ahn... e como que fica mais fácil? como assim?

sujeito 3: - A professora fala, nós escuta, aí nós vai lá e responde pra professora.

Pesquisadora: - E isso mantém a atenção, saber que vocês vão responder?

sujeito 3: - Isso mesmo.

S3 – (Sobre atividade para montar frases com palavras) Pra ver com o que que eu tava com maior dificuldade.

sujeito 4:

S4 – (Sobre atividades onde a professora faz um de exemplo e deixa os alunos resolverem o resto sozinhos.) Ah, eu acho que daí é, ela tá fazendo um teste na gente, né? Vai vendo se a gente tá tendo algum desenvolvimento, né? Se já sabe fazer algumas, eu acho que tá certo, né?

S4 – (Trecho de sessão de autoscopia. Atividade de leitura da lousa em classe)

sujeito 4: - Aí sente que já tá bem mais.... vai mudando, né? Sinal que tá aprendendo já um pouco mais, né.

Pesquisadora: - Ah, então você acha que quando você lê em voz alta da lousa você consegue perceber que você tá aprendendo?

sujeito 4: - Isso!

1.8 Sobre a fonética das letras do alfabeto

O *subnúcleo* expõe relatos dos alunos sobre a prática da professora de falar as letras do alfabeto, os seus fonemas, exagerando a sonorização e a articulação. Nessa prática, o momento central envolve a performance da professora na fonética de cada letra, proporcionando resultados muito positivos para alunos em alfabetização. Ocorre a instrução das palavras a serem escritas, cada uma tendo sua fonética sonorizada letra por letra, a atividade onde os alunos tentam escrever e o *feedback* da professora, momento no qual as letras erradas são apontadas e a fonética das certas é vocalizada pela professora.

sujeito 3:

S3 – (Sobre a professora falar os fonemas articulando exageradamente.) Ajuda a gente... (...) A porque o som dá pra reparar as letras que ela tá falando.

sujeito 4:

S4 – (Sobre a professora falar os fonemas exagerando a articulação.) Porque quando ela faz o som com a boca ela já tá dando o sinal da letra, forma palavra pra gente fazer.(...) Força a memória, né.

sujeito 5:

S5 – (Sobre o que mais gosta na explicação da professora, fala sobre a professora falar os fonemas exagerando a articulação.) Da explicação dela? É, da explicação dela o que mais gosto porque é o que mais ajuda um pouco é as palavras, né? As letras que... porque o jeito que ela faz do som da letra, eu acho que o importante é o som da letra, né?Pra gente aprender. (...)E tem muitas letras que a gente pensa que tem um som e é outro. Aí ela ensina bastante, aí é bom, que como fica vendo o som da letra, mais de uma palavra aí tem as frases mais ou menos... pode ser...

sujeito 6:

S6 – (Sobre as atividades que fizeram a diferença para ela aprender a ler, que outras professoras não conseguiram.) No quadro, ela (professora) lia explicando letrinha, no S no E, e ali do meu lado sempre, me ajudando formar a letra, mandando eu pro quadro, mandando eu escrever alguma letra, falando a letra e eu escrevendo no quadro e isso me ajudou bastante.

1.9 Sobre o uso do caderno como meio de recordar

Este *subnúcleo* expõe relatos dos alunos sobre a prática da professora pedir para os alunos sempre consultarem informações anteriormente estudadas em seu caderno. Nessa prática, o momento central envolve a busca dos alunos pelas suas próprias anotações. Ocorre a instrução ou explicação da atividade a ser desenvolvida, os alunos tentam resolver sozinhos enquanto a professora pede que busquem no caderno, o que só fazem posteriormente, depois segue e o *feedback* da professora.

sujeito 3:

S3 – (Sobre consultar o caderno quando não se lembra de algo, prática estimulada pela professora.) Ao mesmo tempo tá me ajudando que eu posso acertar na hora, ao mesmo tempo tá me atrapalhando que eu não posso aprender melhor.

sujeito 4:

S4 – (Sobre a folha com as letras esquematizada e entregue pela professora para os alunos de alfabetização, que ela pediu que fosse colada no caderno.) É, algumas vezes eu procuro (na folha), né. (...)É bom, né. Porque a gente tem aquela folhinha desde o primeiro dia que ela falou pra gente que é muito importante a folhinha, né. E às vezes muitas letras a gente procura nela, né? Ajuda bastante.

NÚCLEO 2: ESPECIFICIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Este segundo *núcleo* aborda momentos específicos das atividades de ensino. Retomando o que entendemos por atividade de ensino, que envolve um primeiro momento de instrução do professor, um segundo de atuação do aluno em alguma atividade específica e um terceiro momento de *feedback* do professor, compreendemos esse modelo de análise (não estático) como o que poderíamos entender por atividade de ensino completa, o que foi foco do Núcleo 1. Aqui, partimos para a observação de momentos específicos das atividades de ensino. São aspectos pontuais que ocorrem em determinados momentos das práticas pedagógicas.

2.1 Sobre as correções

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre momentos de correção durante as atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. São situações onde a professora,

realizando um atendimento individual a cada aluno, corrige as atividades realizadas. Os trechos de relatos foram organizados por sujeitos.

sujeito 1:

S1- (Sobre realizar atividades sozinha no caderno, após a explicação da professora) Nossa, eu senti um frio na barriga! Que eu fiquei com medo, como agora que eu vou fazer? Sabe? Deu assim, um frio, um gelo, mas eu falei assim: vamos fazer! Se tiver errado ela vai corrigir. Aí depois acabou o medo e eu fui fazendo aí deu certo. Não errei nada, ela deu certo e tava tudo certo.

S1- (Sobre a forma como a professora corrige.) Eu acho também legal. Eu gosto também, eu gosto da presença dela em todos os momentos. Mas que dá um friozinho que ela vai tá corrigindo e coisa e tal, que se tiver que falar alguma coisa assim, dá bronca “tá babando? É isso! Aqui outro! Você sabe!” num sei o que, mas eu acho legal. Eu gosto quando ela dá atenção. Mesmo sendo, falando, é... assim, corrigindo né? Falando “não é assim, é assim” porque é melhor ela falar assim do que ela deixar errado pra não deixar a gente contrariado e depois a gente fazer tudo errado. Eu prefiro que ela corrige mesmo, dá bronca, “é assim que tem que ser”, do que falar “tá bom Dona Divina, pode deixar, deixa pra lá, depois nós resolve”. Não, tem que resolver na hora, se tiver certo tá bom, fico feliz. Se tiver errado também eu fico contente porque aí a gente sabe onde gente errou. Né?

S1- (Sobre correções em sala.) Porque as vezes a gente fala assim “ai eu fiz e agora a professora...” porque muitas das vezes a gente fala assim, pra não ficar triste, deixa passar depois a gente resolve. Então as vezes tá errado e a gente quer resolver ali na hora. Eu acho também que ela faz e tá certo, resolver ali. É errado? Tá errado? Apaga e faz de novo. Isso eu acho certo. Se tá certo “muito bem!” ela fala. Então, se tá certo, que mal tem... (Se ela não corrigisse?) Não ia ser bom pra mim. Eu acho que é bom que corrige, tanto faz de chamar a atenção de erro ou de qualquer coisa, ou da forma que a gente tá fazendo, a gente tem que ter ordem no caderno. Eu acho. Eu acho importante.”

S1- (Sobre correção das atividades no caderno.) É, porque não adianta ela não deixar eu triste, mas deixar meu caderno errado, não é verdade? Eu acho que é muito importante. Às vezes eu fico pensando: “puxa vida, mas eu sabia fazer, por que que eu fiz errado? Só pra ela falar pra mim que está errado?”. Mas depois eu pensei que ela tem que falar e eu prefiro que ela fale ali na hora pra mim.”

S1- (Sobre a importância que dá à correção.) Isso, isso. É assim que eu acho importante. Porque, que nem, você faz um texto aí, e você fala, aí, pra você tá certo, você que tá fazendo tá aprendendo, você olha ali e lê uma coisa diferente, que nem ela falou, tem muitas palavras que a gente lê de um jeito, mas tem que escrever de outro, né? Então, que nem, vamos supor, eu faço meu texto ali, se ela não vem dar atenção, não vem corrigir, falar pra mim onde tá errado, eu fico triste. Por quê? Porque eu não sei se aquilo lá tá certo, se o que eu fiz tá garantido ou não.”

sujeito 2:

S2 – (Sobre insegurança na hora da correção.) Assim, pra, pra fica perto assim, aí vai fazendo os exercícios, ela olha se tá errado, aí... aí faz de novo. (...) Ah, tenho medo que... que ela fale... que ela fale que tá errado...

sujeito 3:

S3 – (Trecho de sessão de autoscopia. Sobre momentos de correção na lousa.) Pesquisadora: - O que você acha melhor: quando você fica tentando fazer sozinha no caderno ou quando tá fazendo na lousa com ela?

sujeito 3: - Quando tô fazendo na lousa com ela.

Pesquisadora: - Por quê?

sujeito 3: - Porque se eu errar ela pode falar: "Mike, tá errado. Faz de novo."

S3 – (Trecho de sessão de autoscopia. Sobre a confiança na correção da professora.)

sujeito 3: - Porque as vezes quando eu tô contando, as vezes eu erro...

Pesquisadora: - Que que você acha que poderia ter te ajudado?

sujeito 3: - Só a professora mesmo.

Pesquisadora: - Só a professora? Como você acha que ela poderia ter te ajudado?

sujeito 3: - Eu ir lá e perguntar como que fica aquilo pra ela me explicar.

sujeito 4:

S4 – (Sobre correção do caderno na carteira) É porque... ela vai corrigir e ver que a gente tá fazendo errado, né? Aí ela vai corrigir pra que a gente consiga fazer direito, né?

sujeito 5:

S5 – (Sobre ir na lousa resolver atividades e ser corrigido.) É porque, porque eu respondi porque já tinha visto, já tinha feito mesmo, o meu tava feito no caderno... Aí ela perguntou eu falei, daí ela falou que tava certo... daí eu falei que vou fazer na lousa, ainda errei uma ainda! Aí ela consertou.(...) Bom, quando ela conserta eu não me sinto envergonhado não, porque lá na lousa quando eu vou, que nem eu falei, eu não levo o caderno. Aí quando eu erro, as vezes lá no caderno tá certo, mas eu vou, aí eu guardo o caderno, aí eu vou sem o caderno, aí um pouco eu esqueço que tá no caderno, aí eu vou tentar descobrir sozinho, aí as vezes eu erro, aí ela... me ensina... (Sobre o que ele acha da professora corrigir) Ah, eu acho bom. Porque ela, quando ela corrige o erro, é bom, a outra corrigir o erro da gente eu acho muito importante também.

sujeito 6:

S6 – (Sobre a professora chamar atenção para erros de escrita e corrigir no quadro para todos verem) Ajudou porque a gente ficou mais atenta né. Ela disse que eu tinha muita dificuldade nessa letra aqui, aí o pouquinho que ela ajudou a gente eu comecei a compreender já a letra. Aí foi que eu peguei em casa depois vim aqui pra entender, porque quando era pra, quando eu for fazer letra de mão, a de forma, eu já tô aprendendo alguma coisa. Identifico aí... (Indagada se chamar atenção para onde tem dificuldade é bom pra melhorar.) É legal. É legal, eu acho. Eu acho muito bom chamar atenção porque a gente fica mais atenta né.

S6 – (Sobre realizar atividades na lousa.) Eu mesmo, eu acho que eu fico mais à vontade alí (na lousa). (...) E ela fica lá na cadeira: "Não é assim", "Tá errado", aí a gente já apaga, já faz. E eu treinei muito. Até acho que eu aprendi muito bem com ela. (Indagada sobre como se sente quando a professora fala que está errado.) Eu fico um pouquinho triste. (...) Porque eu fico errando, né. Ela (professora) não queria que eu errasse. Ela queria que eu aprendesse a fazer alí como ela tava mandando. No quadrinho, direitinho, então quando eu erro eu fico muito triste. Principalmente quando eu fico nervosa, aí não consigo fazer nada. (fico triste) Comigo mesma.(Sobre o que acha da professora corrigir) Legal. Acho muito bom me corrigir. Porque ela tá vendo que a gente tá errando, o que tá fazendo a gente errar. E ela corrigindo a gente aprende.

S6 – (Sobre a professora ir na sua carteira e corrigir.) Porque ela tá me explicando direitinho, quando eu erro a letra, e a mesma letra eu boto outra, ela me corrige e aí eu boto a letra certa. E aí eu fico mais segura do lado dela, e passo a, escrevo mais a palavra que ela manda, eu escrevo direitinho, não erro nada.

S6 – (Sobre correção na sua carteira.) Ela (professora) diz que quando eu monto a conta ela diz que tá errado, ela vai e me corrige, eu vou, faço direitinho, do jeito que ela disse que é "assim, assim, assim". Aí eu começo a pegar, tentar entender.

2.2 Sobre a retomada e continuidade de conteúdos

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre momentos de retomada e continuação dos conteúdos durante as atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. Trata-se de momentos onde aulas anteriores são recordadas e atividades inacabadas são retomadas para serem finalizadas. Os trechos de relatos foram organizados por sujeitos.

sujeito 1:

S1- (Sobre a professora retomar a atividade da aula anterior e sobre a frequência dessas retomadas.) Mesmo... a qualquer momento... Assim, as aulas dela é sempre novidade, né, nunca é repetido. O repetido é coisa que a gente não terminou no dia anterior. O único repetido é matemática, essas coisas, mas sempre com número diferente. Que nem, ela começa matemática na segunda, ela vai aumentando... tipo do número, sempre... nunca é a mesma conta. Sempre é matemática, mas assim, ela coloca, que nem, vamos supor, essa que a gente viu (no vídeo editado), né, do, de quantas pessoas foram no show, essas coisas. Então é assim, sempre diferente, um número diferente, 44911 já foi, mas pra chegar até esses 44 mil a gente fez muitos números atrás pra chegar até ali, você entendeu? Nós foi de pouquinho, de dois em dois, de três, depois foi aumentando até que chegou em, até que chegou na conta que você viu a gente fazendo, que é de 44mil, quer dizer que isso aí é um número de milhares.

S1- (Sobre recordar as atividades anteriores que tem ligação com a atividade atual.) Ajuda, porque daí vai puxando, porque às vezes aquela matéria que ela tá dando pra gente, é coisa facinho, mas a gente se sente, se a gente esqueceu o que aprendeu atrás, a gente não lembra. Aí fica sendo difícil, mas aí você vê ela falando, vai lembrando a gente, “lembra que... ó, esse é fácil, a gente fez no dia anterior, ou não sei que dia aí, tal dia, você tem no seu caderno, lembra!?!”. E a gente vai encaixando e a gente lembra e lê com mais facilidade.

S1- (Sobre a variedade das atividades e o grau crescente de dificuldade) É muito gostoso, porque é assim, se você sente, que nem a professora... eu acho que a professora sente a mesma coisa quando que nem quando a gente acabou de conversar, é... se o aluno tá desenvolvendo a professora fica contente, acha que seu serviço tá sendo importante e as pessoas tá interessados, tá interessando cada vez mais. E a mesma coisa é o aluno, que nem, vamos supor, se a professora dá uma coisa hoje, amanhã dá outra e a gente vai só crescendo, crescendo, crescendo, a gente fica feliz, né? Fica contente.

sujeito 2:

S2 – (Sobre trabalhar novamente um conteúdo, relembrar.) Ah, depende... acho que as primeiras vezes assim foi mais esquisito, mas aí depois já fica mais fácil pra entender.

sujeito 3:

S3 – (Sobre a professora iniciar aulas retomando conteúdos anteriormente trabalhados, dar continuidade às atividades). Ajuda melhor.(...) Que dá pra lembrar tudinho que ela falou. É, eu não me confundo.

sujeito 4:

S4 – (Sobre relembrar conteúdos.) Eu acho que, ela fala pra, no caso seria assim, lembra? Pra você voltar a lembrar, né? (Indagado se sem essa prática seria mais difícil) Tstststs... Acho que ia ser mais difícil, né. (...)É porque, que nem no caso de ela lembrando ajuda mais um pouco.

sujeito 5:

S5 – (Sobre as atividades de dificuldade crescente) Porque quando eu comecei a estudar com ela aqui, ela fazia conta primeiro de... não era de unidade, era menos de mil, de mil pra baixo, né? Aí ela foi começando, foi pra milhar... foi pra... é foi pra milhar mesmo, foi aumentando, né? Quarenta mil... cinquenta mil, agora tá fazendo conta com mais de cinquenta mil, é... oitenta mil... Isso, é, ela foi sempre aumentando. A dificuldade. (...)É importante.

S5 – (Sobre retomar aulas, conteúdos e relembrar atividades) Ela dá uma aula hoje, aí daqui um pouco ela bate naquela mesma aula que ela deu primeiro. Aí ela fica perguntando: "vocês se lembram disso?" As vezes a gente não se lembra, mas aí... torna a explicar.(...) E é importante porque ela dá aula e repete, né? (...)Eu acho que ela faz isso porque ela sempre retoma a matéria com a gente, depois ela repete de novo pra ver como que a gente tá naquela matéria. Como é que a gente tá na matéria. E aí, torna a repetir. Sempre ela repete. Ela repete mais é...matemática, né? É, matemática sempre ela volta, né, direto, direto. Porque eu acho que é mais difícil. Aí ela ensina de novo, com outras coisas e vai aumentando, né?

S5 – (Comparando com outra professora, o diferencial da aula da professora M. A.) Ah eu acho que ela é uma pessoa que, acho que ela tenta ensinar a pessoa mesmo assim, acho que ela tem uma paciência, eu falo assim, que eu estudei com outra professora, lá no M. G., mais ela não explicava direito as coisas. Ela só passava, a gente resolvia, mandava levar pra casa, pra resolver em casa, aí chegasse no outro dia na aula e não tinha resolvido aí ela deixava passar né. E aqui não, ela não deixa passar. Se nós continuar, o que nós não terminar hoje, nós vamos até terminar. Nunca deixa passar.

2.3 Sobre a proximidade física professor-aluno

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre momentos nos quais o professor vai até sua carteira, sentando de par com eles, durante as atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. São situações onde a professora, realizando um atendimento individual a cada aluno, trabalha especificamente as dificuldades de cada aluno, em momentos de proximidade física. Os trechos de relatos foram organizados por sujeitos.

sujeito 1:

S1- (Indagada sobre quais momentos das atividades de aula que mais gosta.) Olha, eu vou falar, eu gosto de todos os movimentos que ela faz, sabe, todos os movimentos. Às vezes eu fico quietinha e coisa e tal, mas eu gosto assim de todos os momentos, mas a hora que ela chama a gente na lousa ou que então ela vem na minha carteira e senta de par comigo e dá atenção, é a parte mais boa que tem pro aluno. Seja jovem, ou adulto, criança, eu acho que sente a mesma coisa.

S1- (Sobre quando a professora vai até sua carteira) "Eu fico muito feliz. Eu me sinto assim... é... eu não me sinto transparente ali, eu sinto que eu tô ali e ela tá me vendo. Então, não me sinto assim, abandonada, eu me sinto.... muito bom, que ela tá dando atenção pra mim. É muito legal."

S1- (Sobre os momentos em que a professora vai até sua carteira.) É! Não sei porque, mas eu me sinto... nossa, uma criança. Não sei como explicar pra você, porque se a gente... sei lá... eu acho muito importante. Não tem explicação de tão... emoção. É gostoso, muito bom.

S1- (Sobre os momentos de explicação individual nas carteiras e coletivos na lousa) Eu acho legal, porque tem parte que a gente tem que, ela tem que procurar a pessoa própria pra poder falar pessoalmente e tem coisa que ela pode falar pra classe inteira. Pra explicar e entender melhor tem que ser pessoa por cada pessoa, mas se é uma coisa que tem valor e é importante pra todos e ela tem condições de explicar pra sala inteira, eu acho importante sim.

S1- (Sobre a professora ir até a carteira.) Quer dizer que sentou ali porque se sentiu bem de vir e dar atenção pra gente. Eu acho que se a gente fica meio abandonado na carteira, acho que a gente desanima. Eu acho.

sujeito 2:

S2 - (Sobre práticas que o sujeito acredita facilitar o aprendizado) Ela fica perto pra observar o que a gente tá fazendo...

S2 - (Sobre a professora ir nas carteiras.) Ah, eu acho importante, como que chama, eu acho importante ela fazer, né... porque ela explica e fica assim nas carteiras dos outros. Por exemplo, ela não vai na nossa carteira, aí não dá pra entender o que que ela explica, daí ela, melhor ir na carteira do que ficar sem saber o que tá acontecendo. (Indaga sobre gostar dela ir na sua carteira.) É, gosto... porque tem coisa que ela explica na lousa e tem coisa que ela explica na carteira, mais perto.. na lousa ela já aproveita e explica pra todo mundo.

S2 - (Sobre a professora passar de carteira em carteira enquanto eles resolvem atividades sozinhos.) Ah... porque é que, pôxa, como que eu posso dizer agora... melhor ela deixar, como que chama... ficar... ficar assim, deixando os outros fazendo sozinhos as vezes e deixar eu fazer sozinha também. Mas algumas vezes é melhor ela tá por perto pra, fica mais fácil pra... como que chama, aí dá pra entender melhor quando ela tá por perto.

S2- (Sobre os momentos em que a professora senta ao lado de sua cadeira.) Ah, sei lá.... eu acho que, como chama, é.... fico mais segura quando ela tá por perto. (...) Erro menos quando ela tá perto (...) porque ela fala coisas que ajudam.

sujeito 3:

S3 - (Indagado sobre como se sente quando a professora explica individualmente na carteira.) Eu acho melhor.(...) Porque ela fala com calma, dá pra entender, dá pra prestar mais atenção.

S3 - (Sobre a professora dividir a atenção indo na carteira de todos.) Ah, porque quando a professora ajuda mais os outros aí eu não gosto, porque aí ela não me ajuda muito, aí eu... aí eu fico zangado com ela. (Indagado se o que gosta, então, é que ela vá com frequência à sua carteira.) É!!!

S3 - (Indagado sobre o porque de ir à mesa da professora com frequência.) Ah, eu acho que eu posso aprender... que ela pode me ajudar...

sujeito 4:

S4 - (Trecho de sessão de autoscopia. Sobre a presença e atenção da professora.) sujeito 4: - É... daí.... bom, eu não acho que tem diferença, né.

Pesquisadora: - Não tem diferença? Dos dois jeitos? Tanto faz quando ela fala pra todos ou quando é só pra vocês dois?

sujeito 4: - É, porque depois ela sempre dá atenção pra gente.

Pesquisadora: - Como assim dá atenção?

sujeito 4: - Tipo, ela, vamos supor que tá ensinando pros outros também, aí depois, quando a gente precisa de ela dar uma explicação ela vem e explica pra gente.

Pesquisadora: - Tá falando que ela vai na carteira?

sujeito 4: - Isso, isso!

Pesquisadora: - Ah, e você acha isso importante?

sujeito 4: - É bom, né?

S4 - (Sobre atividades de explicação individual para ele e o outro aluno no mesmo nível escolar.) Daí eu já acho que é ali melhor, já né, quando é só pros dois. (...)É que daí fica mais fácil da gente pôr na memória, né? Gravar. (...)Eu acho que tem momentos que fala pra todos, aí eu já acho que já fica um pouco mais difícil, né da gente.... decorar, mais fácil... é difícil... sendo só pra, que nem, quando é só pra gente eu já acho que já facilita mais.

sujeito 5:

S5 - (Sobre a professora se dirigir sempre às carteiras dos alunos) Eu acho bom porque se ela ir lá na carteira da gente a gente fica, tentando sozinho às vezes não consegue e ela vai, volta, chega, vê os pouquinhos que tá errado, ela conserta ali, mas ela volta, deixa a gente fazendo outro, ela volta pro quadro lá, depois ela volta de novo e a gente arruma de novo.(...) Vai ajudando a ir acertando as coisas.

sujeito 6:

S6 - (Sobre responder questões sozinha do texto trabalhado com a sala.) Eu fico lendo o texto pra ver se eu consigo lembrar, aí algumas perguntas eu lembro outras não lembro não. Aí ela vem, me ajuda, aí é melhor. Eu entendo mais um pouquinho quando ela tá perto de mim. Aí me ajuda bastante.

S6 - (Sobre momentos da professora na carteira da aluna.) Ela me explicando com a letra de forma, porque da barriguinha de lá. Aí me ajuda bastante, eu acho bem legal quando ela tá perto de mim porque ela me explica bastante. Eu tenho muita dificuldade com essa letra miudinha.

S6 - (Sobre a importância da professora ir na sua carteira) Porque quando ela tá ali perto de mim eu fico mais atenta, então quando ela sai eu esqueço, dá um branco na minha mente de repente, eu não consigo formar as palavras direito.(Sobre se acha importante os momentos em que a professora pede para fazer sozinha) É um pouco porque ali eu tô me esforçando. É bom a pessoa ficar a sós um pouquinho, porque a gente se solta bastante. Mas com ela do nosso lado é melhor porque a gente aprende rapidinho.

S6 - (Trecho de sessão de autoscopia.) sujeito 6: - Eu acho melhor quando ela tá explicando pra todo mundo.

Pesquisadora: - Pra todo mundo?

sujeito 6: - Porque ali todos tão aprendendo e tão atentos ali pro que ela tá falando.

Pesquisadora: - Certo. E qual é a hora que mais te ajuda a aprender?

sujeito 6: - A hora que ela tá pertinho.

2.4 Sobre a postura questionadora da professora

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre momentos onde a professora, ao invés de responder às perguntas dos alunos, acaba por sempre replicar, na forma de novas perguntas, levantando mais questões e direcionando suas indagações de forma que o aluno chegue por si mesmo na resposta. São situações onde a professora assume uma postura

questionadora, desafiando os alunos positivamente a aprender. Os trechos de relatos foram organizados por sujeitos.

sujeito 1:

S1- (Sobre as respostas às perguntas da professora em sala.) Eu acho que quer dizer que a professora vê que o resultado tá ali, porque ela vai dando aula, dando aula, dando aula, e sempre perguntando : “gente, que palavra é essa?” E sempre ninguém responde, ela que tem que dar um chutinho pra ver se a pessoa vai pra frente ou não, aí se ela começa as palavras é lógico que a gente vai acompanhar ela, mas eu acho que é assim, que é importante as vezes a gente soltar alguma coisa que a gente sabe e ela entender assim: “ bom, a Dona Divina, ou a outra fulana, ou a Dona Maria, também já tá aprendendo porque eu perguntei pra classe e ela foi a primeira a responder. Você entendeu?

sujeito 2:

S2 – (Sobre a professora, ao invés de dar respostas, questionar até o aluno chegar na resposta.) Ah, acho bom. Eu não gosto que fica falando muito as respostas, eu gosto de descobrir sozinha. Por exemplo, você chega assim e fala: a resposta é essa. Sei lá, eu já... eu fico meio insegura, perde a graça, eu acho que eu tenho que eu mesma saber da resposta.

S2 – (Sobre preferir que a professora dê respostas ou faça mais perguntas para ajudar a chegar nas respostas.) Ah, acho que é bom também, mas aí tem que, como chama, como posso dizer... é melhor ajudar fazendo pergunta do que falar a resposta...

sujeito 3:

S3 – (Trecho de sessão de autoscopia. Sobre preferir as indagações ao invés de a resposta pronta.) Pesquisadora: - Mas assim, quando ela vai te ajudar, ela responde a pergunta pra você ou ela faz mais perguntas pra te ajudar a chegar na resposta?

sujeito 3: - Ela faz mais pergunta, pra eu chegar na resposta.

Pesquisadora: - E o que você acha disso?

sujeito 3: - Que eu vou entendendo palavra pra ver se eu acerto tudinho.

Pesquisadora: - Ah, e você acha melhor ela fazer assim, de ir fazendo mais pergunta até você chegar na resposta, ou você acha que seria melhor se ela desse a resposta?

sujeito 3: - Ah, melhor se ela fica perguntando até chegar na resposta.

Pesquisadora: - Ah, você gosta assim?

sujeito 3: - É.

Pesquisadora: - Ah... por que você gosta mais?

sujeito 3: - Porque senão fica muito fácil.

Pesquisadora: - Se fica fácil...

sujeito 3: - Aí não tem graça...

sujeito 4:

S4 – (Sobre a professora, ao invés de responder, fazer mais perguntas até os alunos chegarem nas repostas) Ah, eu acho que, ela tá certa, né? (...)Ah eu acho que é melhor fazer mais pergunta, né? (...)Porque, eu acho que, fazendo pergunta que ela ganha... né... ou se a gente não sabe direito, tem que quebrar a cabeça um pouco mais pra poder falar, né? Bom que seja um pouco mais difícil, né? Se for muito fácil, aí... facilita muito pra falar... (Aí não tem graça?) É.

sujeito 5:

S5 - (Sobre pedir que a professora, estagiária ou algum colega responda.) Eu penso... eu tento lembrar do que ela tinha explicado, porque é difícil eu perguntar pras pessoas da turma pra ajudar. Porque eu penso assim, a gente procura ajuda de vocês, se uma pessoa me disser o que que eu escrevo aqui eu

escrevo e não aprendo nada. Já que você tá fazendo... (...) É. Eu acho melhor não dar (a resposta) que a gente vai... tentando fazer. Porque copiar do outro aí fica ruim. Aí não aprende

NÚCLEO 3: CARACTERÍSTICAS DA PROFESSORA

Este núcleo destaca as características da professora. Importante ressaltar que essas características são atribuídas pelos sujeitos em suas falas; portanto, trata-se da visão dos alunos adultos sobre a professora. Este núcleo aborda os seguintes aspectos: a relação afetiva professor-aluno e a imagem que os alunos têm da professora.

3.1 Sobre a relação afetiva professor-aluno

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre a professora, explicitando a opinião deles a respeito dela. São trechos de relatos diretamente relacionados à postura da professora durante as atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. Tratam principalmente de momentos de interação entre alunos e professora nas atividades de ensino nos quais os alunos emitem juízos do que pensam da professora por causa e a partir dessas práticas dela. Os trechos de relatos foram organizados por sujeitos.

sujeito 1:

S1 – E outra, a professora também, nossa, ela é um amor de pessoa. Ela ensina muito bem, sabe? Nossa não tem... é uma... é uma terapia pra cabeça, porque a gente que é velho fica dedicado a todos os problemas e coisa e tal, então aqui a gente esquece um pouquinho dos problemas da casa, vai aprendendo a ler, a escrever e fica dedicado àquilo. E eu sou tão assim dedicada que todo momento eu fico pensando nela (professora). Eu vejo alguma placa eu vou lendo, eu já lembro: eu vou ler porque a M. A. falou que quando a gente tiver aprendendo a ler é pra olhar assim alguma coisa e lê. Sabe?

S1- (Sobre responder as perguntas na sala de aula.) Num sei, eu me sinto assim... gostoso, me sinto assim, sabe, não assim querendo saber mais que o outro, mas assim, eu me sinto assim, que nem, vamos supor, é... ela (professora) vai ficar contente de a gente já tá aprendendo aquilo, entendeu? Que nem, ela pergunta pra sala inteira, mas ela fica esperando alguém responder. Aí eu fico pensando, será que é isso? Aí eu vou e respondo, aí é certa a resposta, a resposta é certa. Só que ela sempre fala: deixa os outros quebrarem a cabeça primeiro pra depois eles responderem. Também como eu, né, eu acho muito importante isso. Porque se você vai dando uma aula, dando aula, dando aula, ela sempre pergunta e você não, não vê resultado, você fica triste, eu acho, eu me sinto assim, fico triste, que nem, eu comparo com meu serviço, que eu ensino as pessoas que trabalham comigo, sabe? Então eu vou ensinando, se a pessoa fala assim: “eu vou fazer tal coisa” e eu percebo que a pessoa tá fazendo coisa que eu deveria eu falar, mas como a pessoa foi fazer, eu acho muito interessante, quer dizer que a pessoa tá entendendo e tá com interesse de aprender aquilo.

sujeito 3:

S3 – (Trecho de sessão de autoscopia. Sua opinião sobre o que a professora espera dele, aluno.) Ah, pra professora ficar com mais orgulho de mim, né?

Pesquisadora: - Ah tá. Você acha que ela se preocupa por quê, então?

sujeito 3: - Pra eu me esforçar mais, aprender a ler, aprender...

Pesquisadora: - Você acha que é o que ela quer?

sujeito 3: - É!

Pesquisadora: - E o que te leva a pensar que é isso que ela quer?

sujeito 3: - Ela quer o melhor da gente.

S3 – (Trecho de sessão de autoscopia. Sobre sentir importante a aprovação da professora.) sujeito 3: - Ela fala: "Mike, faz a lição". Eu vou lá e num faço, aí ela elogia todo mundo e não elogia eu. Aí eu não acho legal.

Pesquisadora: - Então você gosta que ela elogia você também?

sujeito 3: - Eu gosto.

S3 - (Trecho de sessão de autoscopia. Sobre a importância que atribui ao trabalho da professora.)

Pesquisadora: - É, e por que você acha que ela vai pro céu? Daqui a muito tempo né...(risos) mas.. por quê?

sujeito 3: - Ah, porque ela ajuda bastante a gente...

Pesquisadora: - Como assim ela ajuda?

sujeito 3: - Ah, ela fica... ela faz cada um... ela dá um pouquinho de lição pra mim, um pouquinho de lição pro B. , um pouquinho de lição pras outras menina, aí eu falo vai pro céu.

S3 –(Sobre o motivo da professora chamar a atenção dele.) Porque ela quer que nós ficamos quietos, ela quer que nós aprende, aí eu acho que eu tô certo e tô errado. (...)Porque eu penso, quando ela briga assim comigo, aí eu acho que eu tô mais certo que a professora, mas não, ela que tá mais certa que eu. (Como você sabe disso?) Ah, porque se eu não tiver essa professora eu não vou ter outra melhor que ela pra me ajudar do jeito que ela me ajuda. Não.

sujeito 4:

S4 - (Trecho de sessão de autoscopia. Sobre a atitude protetora, mas consciente da professora.) sujeito 4: - Muita zueira, mesmo, que um dia o M. , né... teve um dia que ele deixou ela nervosa! (...) Acho que no dia você não tava não. Até que a... a diretora queria tirar ele de lá da sala. Aí ela (professora) não deixou, depois.

Pesquisadora: - A professora não deixou?

sujeito 4: - Não deixou tirar.

Pesquisadora: - Por que você acha que ela não deixou?

sujeito 4: - Eu acho que pra evitar, né, de... sei lá de ter que se chamar a mãe dele...

Pesquisadora: - E por que você acha que ela quis evitar isso?

sujeito 4: - É porque, chega esse ponto, aí eu acho que é capaz dele não estudar mais na escola, né? Tá aprontando... se não mudar...

Pesquisadora: - E você acha que ela não queria que isso acontecesse?

sujeito 4: - Eu acho que sim, né.

Pesquisadora: - Por quê?

sujeito 4: - Ah, mas daí ela falou né, que se ele repetisse outra vez aí ela não deixaria mais, né. Aí de lá pra cá ele mudou muito certo, viu...

sujeito 5:

S5 – (Indagado sobre o fato de a professora ser fator importante de ele ter aprendido a ler nessa escola e em outras, em outros lugares e fases da vida, não.) Eu acho que fez. Porque lá (Maranhão, Piauí) eu acho que os professor era mais diferente, lá onde eu estudei, né. A professora é formada e lá se a

pessoa que soubesse ler, lá no interior ele passava aí a ensinar ou outros, né? Não tinha formatura, aí não explicava direito. Mas aqui não, ela faz mais diversificado, repete muitas vezes aquela letra, aí vai indo a gente aprende mais rápido.

sujeito 6:

S6 - (Sobre o motivo de achar que a professora ensina muito bem.) Ela (professora) ensina tão bem, muito bem, mas minha cabeça... Porque quando eu tava aqui na outra classe aqui, não consegui... E eu não sabia quase nada, eu fui aprender alguma coisa quando eu passei pra quarta série. Aqui, nessa primeira aqui. Com outra professora. (Sobre o porquê veio para a turma da professora M. A.) Porque fechou (a outra turma na mesma escola), tinha bem pouquinho aluno, aí a outra professora também foi transferida pra outra turma. Aí só ficou a gente da classe dela. Aí foi na classe dela (professora M. A.) que eu aprendi alguma coisa, comecei a desenvolver mais com ela. (Indagada sobre o motivo de achar que agora estava aprendendo melhor.) Eu não sei, porque a, eu acho que a professora M. A., ela explica mais, tem um jeitinho mais paciente com a gente. Vem ao lado da gente e fica ali o tempo todo, quando a gente erra ajuda... eu aprendi mais alguma coisa com ela.

S6 - (Falando sobre a professora e o que gosta na sua aula) Texto, as palavras, quando a gente tem alguma dúvida ela vai e corrige a gente. Eu acho muito legal ela. Eu gostei muito de estudar com ela.

S6 - (Sobre o que a professora faz para ajudá-la.) Ajuda me explicando as palavras, explicando as historinhas, explicando tudo, tudo ela me explica. Acho que ela ajuda bastante, me ajuda bastante. (Indagada da importância dela, se conseguiria com outra professora.) Sem ela (professora) não. (...) Mas ali, ela tando ali, eu pego, as coisa são mais rápida, eu escrevo mais rápido quando ela tá ali. Ela me ajuda bastante.

3.2. Sobre a imagem que os alunos têm da professora

Este *subnúcleo*, muito próximo ao anterior, apresenta relatos dos alunos sobre a professora, explicitando a opinião deles a respeito dela. A diferença é que, neste núcleo, a opinião não está diretamente relacionada com a postura da professora durante as atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. Trata-se de opiniões pessoais dos alunos sobre a professora. Os trechos de relatos foram organizados por sujeitos.

sujeito 1:

S1- (Sobre uma ajuda da professora em especial.) Foi importante porque eu tava com aquela vontade tanto de estudar e não sabia se... não, num queria falar pra ela que eu num queria vir mais, porque não queria, ou então tinha que falar a verdade pra ela, que eu não vinha porque não tinha dinheiro pro ônibus e coisa e tal, então quando foi num dia eu tive coragem e falei pra ela assim: "ó, não que eu não tenho, eu tenho pra receber, mas não era dia de pagamento e não tinha como eu ir pegar", aí ela pegou e eu chamei ela e falei: "olha professora, essa semana não vai dar pra mim vir, vou ficar cinco dias sem vir porque eu não tenho grana, eu gastei bastante e aí não vai dar pra mim vir estudar". Aí ela disse: "péra lá, vou ver se eu tenho alguns aqui". E ela deu, ela nem me conhecia e ela fez isso pra mim. Sabe, eu nunca esqueço. E ela nem conhecia eu, eu achei que ela foi uma mãe pra mim. Aí eu fui e devolvi pra ela depois. Nossa, eu nunca esqueço disso.

S1- (Sobre a professora comemorar o aniversário da aluna.) Eu senti assim. Fiquei muito feliz. E quando ela cantou parabéns pra mim assim que eu cheguei na escola, eu fiquei feliz!

S1- Ela (professora) é minha amiga. Então eu tenho motivo pra estudar, pra poder, pra ficar... então é tudo isso.

sujeito 2:

S2 - (Sobre o porque de gostar da professora) Ah, num sei, ela é boazinha.

S2 – É. Tinha q ser uma professora pra cada um, né? (risos)

sujeito 3:

S3 – (Sobre o motivo de confiar muito na professora.) Ah, porque ela sabe o que ela tá fazendo. (...) Porque ela é uma professora, né?

S3 – (Sobre o que pensa da professora.) Que ela é bacana, elegante, ela ajuda a gente, às vezes ela briga por que nós tá errado...

sujeito 4:

S4 –(Indagado sobre o porquê de ter dito no vídeo que a professora vai pro céu) Ah, porque às vezes ela tem que suportar muita coisa, né? (...)Eu acho que sim, hein... porque tem que ter muita paciência...

S4 – (Sobre o motivo de gostar muito da professora) Ah, eu gosto de... só dela ter muita paciência pra ensinar a gente já é uma grande coisa, né? (...)Porque não é fácil, né? Eu acho que mexe muito com a... a memória, né? Esquenta muito a cabeça, também, ficar aguentando...

sujeito 5:

S5 – (Sobre o porquê de gostar tanto da professora) É, por que pra lutar como professor com nós que começamos a estudar, pra ter paciência pra ensinar assim só ela mesmo, viu. Eu tô, é difícil mesmo a pessoa que tá começando o alfabeto.(...) Tem que ir com paciência.

sujeito 6:

S6 – (Sobre o que ela acha da professora.) Eu acho ela muito boa, eu acho ela muito legal, ensina muito bem, é uma boa professora.

NÚCLEO 4: AS CONSEQUÊNCIAS DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO

Este *núcleo* diz respeito aos impactos observados nos alunos do processo de mediação, o qual contribuiu para formar a relação deles com os objetos de estudo. Aborda os seguintes aspectos: a relação aluno-objeto de conhecimento, a emoção de aprender a ler, a relação com a escola e com os outros alunos, a auto-estima do aluno.

4.1. Sobre a relação aluno-objeto de conhecimento

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre determinados conteúdos de ensino. São verbalizações que falam sobre a relação deles com as áreas do conhecimento, explicitando preferências ou dificuldades. Os trechos de relatos foram organizados por áreas do conhecimento.

- Sobre Matemática

sujeito 1:

S1- (Sobre qual matéria mais gosta.) Eu, na matemática, sei que é difícil. As vezes eu erro alguma coisa assim, mas eu gosto da matemática. Eu gosto de quando ela passa continha de mais, de menos, eu esquento as vezes a cabeça com alguma coisa, as vezes por mais que as vezes eu fique ali, que eu sei fazer, mas as vezes eu faço ainda errado. Mas aí eu vou de novo, pergunto pra ela também, aí vai encaixando, mas é uma coisa que eu gosto de fazer.”

sujeito 2:

S2 – (Sobre qual a matéria gosta mais.) De matemática.(...) Ah, ela vai ajudando a fazer, explicando, dá pra entender como é que faz as continhas...

sujeito 3:

S3 –(Sobre qual matéria preferida.) Matemática. (Por quê?) Acho mais melhor pra mim, mais divertido.

sujeito 5:

S5 – (Sobre o que mais gosta na escola.) É, o que eu mais gosto é de matemática. Eu gosto de matemática.(...) É bom. E gosto também da professora.

sujeito 6:

S6 – (Sobre dificuldade com matemática.) Aprender a escrever é mais fácil do que as contas. (...)A conta é mais difícil. Eu acho. (Indagada sobre se gosta de aprender as contas.) Eu gosto, porque a gente fica atenta, a gente vai pro mercado a gente já sabe o preço da compra. Aprende a fazer conta. Mas escrever eu acho melhor do que fazer conta.

- Sobre Língua Portuguesa

sujeito 1:

S1- (Sobre pontuação e acentuação da língua portuguesa.) Esses pontos? Pra mim, eu acho importante, porque antes eu achava que só as letras eram importantes e não é, porque um risquinho, um pingo, significa uma letra, então tem uma vírgula, tem um ponto, tem um sinal na onde precisa, não resolve nada, não significa nada.

sujeito 6:

S6 – (Sobre dificuldade com matemática.) Aprender a escrever é mais fácil do que as contas. (...)A conta é mais difícil. Eu acho. (Indagada sobre se gosta de aprender as contas.) Eu gosto, porque a gente fica atenta, a gente vai pro mercado a gente já sabe o preço da compra. Aprende a fazer conta. Mas escrever eu acho melhor do que fazer conta.

- Sobre História

sujeito 1:

S1- (Sobre dificuldade com alguma matéria.) Eu acho legal todas elas, a única que eu acho difícil... difícil não, eu acho mais assim, meio... assim, diferente, é história. Esse negócio de história assim eu me complico um pouco. Não que eu não gosto, sabe? Eu gosto de fazer todas as matérias só que eu, sou meia..."meia lerda" pra essas coisas...

- Sobre opiniões generalizadas sobre os conteúdos

sujeito 1:

S1- (Sobre insegurança inicial com os conteúdos.) Que nem, vamos supor, eu me sinto assim: todo texto, toda aula, todas matérias eu me sinto assim. Mas daí eu não sei se é o medo de a gente nunca, porque a gente nunca estudou e nem assim tem conhecimento com as letras, mas até hoje dá um friozinho assim, que nem, medo de não saber, mas só que daí quando ela fala assim: " ah, hoje eu tenho tal folhinha tal texto pra gente fazer", só que antes de ela dar na minha mão, eu sinto medo de não saber, de não aprender, mas quando ela me dá na minha mão e eu fico tentando ler, vai me encaixando, transforma em fácil...

sujeito 4:

S4 – (Sobre qual matéria mais gosta de estudar) Bom, eu acho que... todas é boa, né? (...) Que conforme que você vai estudando, cada uma que você estuda você vai assim, tem que ir aprendendo um pouco, né. Então pra mim eu acho que não faz diferença. Eu gosto de todas.

sujeito 6:

S6 – (Sobre o que mais gosta na escola.) É. De tudo.(...) Eu gosto de escrever.(...) De historinha. Quando ela (professora) tá lendo pra mim.

4.2. Sobre a emoção de aprender a ler

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre o sentimento relacionado à alfabetização e à aquisição de conhecimentos escolares. São verbalizações que falam sobre a relação deles com a vontade de aprender. Os trechos de relatos foram organizados por sujeitos.

sujeito 1:

S1- (Sobre a emoção de não ser mais "cega" ao ver letreiros, e inserir-se como leitora em um mundo letrado.) Porque daí vai entendendo, o contato, vai entendendo, vai conhecendo as letras, porque a gente tem que ler muito, que nem, não basta só a professora, que nem, ela, a professora, eu nunca ouvi, sempre eu ia nas reuniões do meu filho e eu nunca ouvia isso que ela fala, assim: a gente não tem que ler só o que a professora manda, a gente chega na casa da gente, a gente tem que, se tiver um tempinho, que nem, a gente já é adulto, já é dono de casa, trabalha, a vida é corrida, tudo bem, mas se a gente tá alí trabalhando, não tem um tempinho, mas se tiver um tempinho pequenininho, pega um livro velho, uma revista, um jornal e vai lendo, porque nem a professora aqui todo dia dando aula não é suficiente que nem a gente aprender a ajudar a professora. Que nem, vamos supor, você vai dar aula, você tem que começar assim, eu acho, que nem ela, você tem que falar assim: "olha, eu tô te ensinando, tô ensinando vocês, só que assim, vocês também tem que ajudar, vocês também tem que entender, pôr na cabeça de vocês que vocês também tem que tudo que vocês ver e olhar, falou que é

letra, vocês tem que ler. É no caminho, é na escola, é no trabalho, é onde que tiver". E a partir que ela começou isso aí comigo, não é que todas as placas que eu vejo eu leio, nas rodovia, nas paradas, sabe? Caixa d'água. É, um dia eu ia indo pra Campinas com o G. e eu nunca ví, eu num ví escrito lá e eu cansei de passar, mas era a mesma coisa que cego. Eu achei tão interessante, eu passei e escrito lá: "navio, não sei o que lá, é, data, endereço e dez mil, ou, não sei quantas vezes de duzentos, não sei o que, não sei o que, por mês se quiser uma viagem, tudo pago, não sei o que". Menina, eu passei lá, passo faz 20 anos lá, agora que eu fui enxergar isso!

S1- (Sobre o motivo de querer aprender a ler.) Ah, é tudo, é fazer minha carta (de motorista), como eu falei no começo, é tirar minha carta, eu quero também, completude, eu quero coisas que não tive quando eu era criança, quando eu era jovem, agora depois de avó eu quero fazer!

sujeito 4:

S4 – (Sobre o que mais gosta na escola.) Ah eu gosto de escrever, né.

sujeito 5:

S5 – (Sobre a necessidade de aprender a ler e a experiência de aprender a ler nessa e em escolas e idades anteriores.) É assim, porque... é, que nem, eu sou pedreiro, eu trabalho no serviço, né? Lá (Nordeste), o engenheiro chega, ele ensina a pessoa a trabalhar e aqui (São Paulo) não, aqui dá só o papel, a gente tem que saber o que tá escrito ali e fazer as coisas. Aí eu senti dificuldade de trabalhar aqui. Aí eu resolvi estudar. E, e eu gostei de estudar aqui, porque eu estudei no Maranhão eu não sabia ler nadinha, no Piauí eu também estudava, e não lia não. No quarto ano que eu comecei a estudar. Descobri muita letra, já leio bem melhor já, não dá branco. Eu pego, agora eu pego qualquer papel do trabalho sei ler. (...) É por isso que quero continuar estudando, porque eu achei a coisa importante pra aprender. Que eu acompanhei com a professora M.A. e eu falei assim pra ela que no Maranhão eu estudei muito, mais que aqui, e eu não aprendi nadinha. Aqui primeiro eu achei que foi rápido. (Sobre a diferença de aprendizado nas escolas) Eu acho que... do meu interesse, né? Lá talvez eu não interessei...

sujeito 6:

S6 – (Da tentativa de ler sempre.) Entendo, em casa eu pego uma revista, que tem dessas letrinhas aqui e vou tentando pra ver se eu consigo entender essas letras. É muito interessante saber dessas letras.(...) Eu treino muito em casa. Leio gibi, aquelas revistas, tento livros... alguma coisa pra ir treinando pra ver se eu chego lá, né? Me dá vontade. Acho que é a vontade que eu tenho de aprender ler. E todo papelzinho que eu pego, tem vez que eu pego papelzinho assim do começo pra, aí começo ler pra ver se eu entendo essa parte dessas letrinhas que eu tenho dificuldade de ler.

S6 – (Indagada se sempre teve vontade de estudar) Sempre tive, era meu sonho era aprender a ler, a estudar, era isso. Agora posso viver esse sonho.

4.3. Sobre a relação com a escola e com os outros alunos

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre o sentimento relacionado à interação com os demais alunos e sobre o que sentem pela escola. São verbalizações que falam sobre convivência escolar deles. Os trechos de relatos foram organizados por sujeitos.

sujeito 1:

S1- (Dos momentos de estar na escola.) Já tô feliz porque é uma terapia pra cabeça, né? Porque você esquece... não que a gente esquece da casa, da família, não. Mas, aquele momento a gente apaga aí e só fica dedicado àquilo.

sujeito 2:

S2 - (Sobre ser interrompida pelos outros alunos.) Ah, porque ela tava explicando pra você aí eles chega pra conversar com ela e ela: "espera um pouquinho que eu já vou lá". Aí fica, vem chama, aí eles vão lá, aí depois quando ela termina de explicar pra mim ela vai lá explicar pra eles o que eles não entenderam.

S2 – (Sobre o que conversa com outros alunos na sala.) Ah, sobre as questões da atividade... pra ver que que, como que fazia cada atividade, aí eu fui explicando pra ela como que fazia a atividade. (Sobre o que acha desses momentos.) Ah...vai ajudando, vai ajudando também... por exemplo, aí vai ajudando a professora também.

sujeito 3:

S3 – (Sobre a parceria que a professora fomenta entre ele e outro colega no mesmo nível de escolaridade.) A gente ajuda um o outro. Entendo melhor e fica mais fácil.

S3 – (Indagado sobre o que mais gosta na escola.) Eu gosto da professora, gosto dos outros alunos, da escola... (...) Eu gosto mais da professora.

S3 – (Sobre atividades onde a professora pede que os alunos mais experientes ensinem os outros) Ah, bem melhor, dá pra explicar mais, ajuda, dá pra pessoa entender como é que tá fazendo, eu não faço muita bagunça, presto mais atenção na aula, eles me ajudam mais. (...) Acho que eu fico mais olhando aí pra eles me ajudar melhor.

S3 – (Trecho da sessão de autoscopia. Sobre a integração com outro aluno.) Pesquisadora: - Ó, a professora pediu pra vocês dois prestarem atenção, né, pra você e o seu B. . E ela foi dar aula só pra vocês dois, ali no canto da sala, né. E como é que é isso, você gosta quando a aula é só pra vocês dois? sujeito 3: - Eu gosto.

Pesquisadora: - Você gosta mais ou menos do que quando a aula é pra todo mundo?

sujeito 3: - Gosto quando é mais pra nós dois.

Pesquisadora: - Gosta quando é só pra vocês dois? Por quê?

sujeito 3: - É porque aí dá pra mim entender, aí as vezes o B. me ajuda ou eu ajudo o B. .

sujeito 4:

S4 – (Indagado sobre gostar da escola) Gosto. Tem dia que... porque eu já acostumei, o dia que eu não venho eu sinto falta. (...) Porque a gente acostuma, né? Com o pessoal, que tá sempre convivendo todo dia...

S4 – (Sobre qual momento da aula mais gosta.) Ah, que eu gosto mesmo é... durante o horário todo... O tempo inteiro.

4.4. Sobre a auto-estima do aluno

Este *subnúcleo* apresenta relatos dos alunos sobre o sentimento relacionado à sua auto-estima. O que os alunos pensam de si mesmos e de seu desempenho como estudantes. Vale

lembrar que muitas dessas opiniões foram construídas em longo processo que vem de antes e ultrapassam o contexto da sala observada. Os trechos de relatos foram organizados por sujeitos.

sujeito 1:

S1- (Sobre dificuldade com alguma matéria.) Eu acho legal todas elas, a única que eu acho difícil... difícil não, eu acho mais assim, meio... assim, diferente, é história. Esse negócio de história assim eu me complico um pouco. Não que eu não gosto, sabe? Eu gosto de fazer todas as matérias só que eu, sou meia..."meia lerda" pra essas coisas...

sujeito 3:

S3 – (A opinião sobre o próprio trabalho.) É, mas eu acho o desenho dos outros mais bonito, eu acho o meu mais feio, aí eu num sei desenhar muito bem. (...)Porque eu nunca fui muito bom pra desenho.(...) A professora falou assim que eu desenho... eu falei que eu não sabia, todo mundo da minha sala sabia desenhar menos eu.

S3 – (Sobre o porquê de querer aprender) Ah, pra minha mãe ficar orgulhosa de mim, meu irmão, minha professora.

S3 – (Sobre falar alto assuntos aleatórios enquanto a professora está explicando para outro aluno.) Quando a professora fala que é com o B. eu vou lá e atrapalho...

sujeito 6:

S6 – (Sobre atividades com histórias e fábulas.) Eu gosto de história porque a gente fica mais entendendo na aula, entende mais as letras. Eu gosto quando ela conta essas historinhas porque a gente entende mais um pouquinho. Só que a minha cabeça é muito... devagar...

S6 – (Indagada sobre o porquê de a professora passar a ela muitas atividades para discernir letra de mão e letra de forma.) Porque ela acha melhor a gente aprender os dois lados, né, tanto de forma quanto de mão. Porque se aprender só um lado só, duma letra num... fica difícil né. Aí tem vez que vai ler uma letra de mão, a gente já sabe aquela letra de forma e a gente já tá com aquela letra alí de forma e de mão a gente não sabe. Eu mesmo tenho muita dificuldade pra ler assim. (Se acredita que essas atividades pra ajudar a entender a letra de forma e letra de mão são muito importantes) São muito importantes pra mim né, porque tem letra que eu fico meio atrapalhada.

S6 – (Sobre a dificuldade com a escrita) Ela tenta ajudar muito, mas é da minha cabeça mesmo, eu não sei o que que acontece, tem vez que dá um branco na mente que eu não consigo fazer nada, não consigo ler nada, e tem vez que eu leio alguma coisa, né, com calma, vou almoçar, vou fazendo compra ali, eu tento ler alguma coisa né. Tem dia que eu não consigo ler nada, eu não sei o que dá em mim. Dá um branco na mente que eu não sei. Não sei que que acontece comigo.

S6 – (Sobre pensar que tem dificuldade de aprender) Porque eu esqueço... (risos)... porque eu esqueço bastante. Pego um textinho, ainda lembro, mas tem uns que eu esqueço.