

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**AFETIVIDADE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: O  
PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UM  
PROFESSOR BEM SUCEDIDO**

SARA INNARELLI FERREIRA

ORIENTADOR: PROF. DR. SÉRGIO ANTÔNIO DA SILVA LEITE

*CAMPINAS*

*2012*

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Sara Innarelli Ferreira

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite

Afetividade e mediação pedagógica: o processo de constituição de  
um professor bem sucedido.

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Faculdade de Educação  
na Universidade Estadual de  
Campinas sob a orientação do Prof.  
Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite  
como exigência para a conclusão da  
graduação em Pedagogia.

Campinas

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

F413a Ferreira, Sara Innarelli, 1986-  
Afetividade e mediação pedagógica: o processo de  
constituição de um professor bem sucedido / Sara Innarelli  
Ferreira. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

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

1. Afetividade. 2. Mediação. 3. Formação de  
professores. I. Leite, Sérgio Antônio da Silva, 1946-. II.  
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

12-246-BFE

# Agradecimentos

Primeiramente à minha família, pelo amor, pela força e pela torcida.

Agradeço aos meus pais por estarem sempre presentes, apoiando minhas decisões sem medir esforços para que estas fossem alcançadas.

Agradeço à minha mãe pelo carinho, pela disposição em ajudar e, principalmente, por ser o meu maior exemplo e inspiração.

Agradeço ao meu namorado pela paciência e pela tolerância. Agradeço o carinho, a compreensão, as leituras que fez e a ajuda que sempre muito gentilmente dispôs.

Agradeço às amigas, que deram leveza à graduação e fizeram com que esta fosse muito mais agradável.

Agradeço ao Professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite por orientar meu trabalho com tanta dedicação, disposição, atenção, carinho e humildade. Agradeço pelo aprendizado e crescimento que tive.

Agradeço ao sujeito de minha pesquisa por ser tão solícito e por ter contribuído para minha formação profissional e pessoal.

Agradeço a Deus por ter colocado pessoas tão importantes e especiais em minha vida e, a partir dessas relações, ter a oportunidade de aprender.

A todos, muito obrigada!

## RESUMO

Através de uma abordagem qualitativa e baseada no referencial histórico-cultural e em dados descritivos obtidos a partir de entrevista recorrente, este estudo busca descrever e analisar o processo de mediação vivenciado pelo sujeito, de forma a identificar e compreender as condições que possibilitaram ao mesmo constituir-se como um professor que desenvolve sua prática com sucesso.

# SUMÁRIO

1.	APRESENTAÇÃO.....	6
2.	BASES TEÓRICAS.....	7
2.1.	Apresentação do Capítulo.....	7
2.2.	Abordagem Histórico-Cultural .....	8
2.2.1.	A questão dualismo x monismo .....	9
2.2.2.	Princípios Gerais.....	10
2.2.2.1.	Funções Elementares e Superiores .....	10
2.2.2.2.	Planos Genéticos .....	13
2.2.3.	Conceitos e Processos .....	16
2.2.3.1.	Mediação.....	16
2.2.3.2.	Instrumentos e Signos.....	18
2.2.3.3.	Internalização .....	22
2.2.3.4.	Papel da Linguagem .....	24
2.2.3.5.	Relação entre Desenvolvimento e Linguagem.....	26
2.2.3.6.	Relação entre Desenvolvimento e Aprendizagem .....	28
2.2.3.7.	O papel da cultura e da escola .....	30
2.3.	A dimensão afetiva.....	32
2.3.1.	Contribuições de Wallon e Vygotsky.....	32
2.4.	Processo de Constituição do Sujeito .....	38
3.	MÉTODO.....	43
3.1.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	43
3.2.	SUJEITO.....	44
3.3.	PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS.....	46
4.	RESULTADOS .....	49
5.	DISCUSSÃO .....	80
6.	PALAVRAS FINAIS .....	87
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	90

8.	ANEXO 1 .....	97
9.	ANEXO 2 .....	100
10.	ANEXO 3 .....	101

# 1. APRESENTAÇÃO

O objetivo deste trabalho é descrever e analisar o processo de mediação vivenciado pelo sujeito, de forma a identificar e compreender as condições que possibilitaram ao mesmo constituir-se como um professor que desenvolve sua prática profissional com sucesso. Por professor bem sucedido, entende-se aquele profissional que, através de suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula consegue promover um movimento de aproximação afetiva entre seus alunos e as atividades de ensino adotadas.

Pretende-se também analisar e identificar a relação afetiva do professor com o objeto de conhecimento – no caso, a Matemática – e as atividades de ensino que utiliza, de forma a compreender a qualidade da mediação pedagógica realizada.

Baseado no referencial histórico-cultural, parte-se do pressuposto de que a relação sujeito-objeto é marcada não só por aspectos cognitivos, mas também afetivos. No mesmo sentido, assume-se que o processo de constituição do sujeito é determinado basicamente pela história de mediações vivenciada por ele durante sua vida. Assim, é possível identificar, através de um procedimento metodológico adequado, as mediações vivenciadas que possibilitaram ao sujeito constituir-se como um professor bem sucedido.

## **2. BASES TEÓRICAS**

### ***2.1. Apresentação do Capítulo***

Este capítulo tem como objetivo apresentar as bases teóricas utilizadas neste trabalho. A abordagem histórico-cultural apresenta uma leitura das dimensões cognitivas e afetivas no ser humano e, assim, defende uma visão integrada do pensamento e dos sentimentos. Ela considera os determinantes culturais, históricos e sociais e enfatiza que as dimensões afetivas são importantes constituintes dos seres humanos.

Serão abordados os princípios gerais da teoria como os chamados processos mentais superiores, um dos temas centrais da teoria de Vygotsky, os quais são funções da atividade mediada e consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano. Os planos genéticos de desenvolvimento propostos por Vygotsky permitem compreender a origem e as transformações por que passaram as funções psicológicas e os vários fatores constitutivos de seu desenvolvimento.

Neste capítulo, serão abordados conceitos e processos julgados importantes para compreender a teoria e o processo de constituição do sujeito. São eles: Mediação, Instrumentos e Signos, Internalização, Papel da Linguagem, Relação entre Desenvolvimento e Linguagem, Relação entre Desenvolvimento e Aprendizagem e o papel da cultura e da escola.

A dimensão afetiva recebe neste trabalho um foco importante já que é considerada inseparável da dimensão cognitiva. Assume-se aqui uma visão integrada do

ser humano e, neste sentido, serão abordadas também as contribuições de Wallon e Vygotsky para o tema.

## **2.2. *Abordagem Histórico-Cultural***

As bases teóricas desta pesquisa estão centradas na abordagem histórico-cultural que enfatiza os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana e considera que, no homem, as dimensões afetivas e cognitivas são inseparáveis. Assume-se que a relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto é também de natureza afetiva e depende, em grande parte, da história e da qualidade da mediação desenvolvida pelos agentes culturais. Por meio das interações sociais, os indivíduos internalizam os conteúdos culturais construídos pelo homem ao longo da história, o que caracteriza o seu processo de constituição.

A partir deste referencial teórico, afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis, não sendo mais possível analisá-las isoladamente. Esta concepção monista do homem, defendida por autores como Vygotsky (1991, 1998) e Wallon (2007), considera os determinantes culturais, históricos e sociais e enfatiza que as dimensões afetivas são importantes constituintes dos seres humanos.

Segundo Luria (1979), esta abordagem pressupõe que ‘a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem’. (p. 73). Isso implica assumir que o processo de desenvolvimento humano é social e mediado por elementos culturais.

### **2.2.1. A questão dualismo x monismo**

A abordagem histórico-cultural apresenta uma leitura das dimensões cognitiva e afetiva no ser humano e defende uma visão integrada do pensamento e dos sentimentos (LEITE e TAGLIAFERRO, 2005). Esta visão integrada do ser humano nem sempre foi assim. Segundo Leite (2011), o predomínio da concepção dualista, por fazer uma leitura superficial da constituição humana e não compreender que esta é produzida pelo próprio homem em função das condições econômicas, políticas e sociais e em diferentes momentos históricos do processo de seu desenvolvimento, criou as condições para a construção de um modelo teórico mais adequado, que nos permita entender que o homem é um ser único, que pensa e sente simultaneamente. Esta visão nos leva a entender que a dimensão afetiva está sempre presente nas relações, tanto do sujeito com o outro quanto do sujeito com os vários objetos culturais, o que possibilitou o surgimento da chamada concepção monista sobre a constituição humana.

Leite (2011) afirma que, embora contestadas desde o século XIX, as concepções dualistas só foram superadas com as teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas que se centraram no processo de constituição humana a partir dos determinantes culturais, históricos e sociais. Tais teorias constituíram as bases para uma nova compreensão sobre o próprio homem. Segundo Leite e Tassoni (2002): “O advento de concepções teóricas, como a abordagem histórico-social, tem possibilitado uma nova leitura das dimensões afetiva e cognitiva no ser humano, na direção de uma interpretação monista, em que pensamento e sentimento se fundem, impossibilitando análises isoladas dessas dimensões.” (p.1)

Baruch de Espinosa foi um dos filósofos que desempenharam um papel fundamental no processo de superação da concepção dualista. Espinosa defendia que corpo e mente, por serem atributos de uma substância única, seguem as mesmas leis. Este pensamento possibilitou romper a hierarquia que situou por séculos a alma como instância superior ao corpo. (LEITE, 2011)

## **2.2.2. Princípios Gerais**

### **2.2.2.1. Funções Elementares e Superiores**

Vygotsky (1998) pretendia uma abordagem que buscasse a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Ele sempre considerou o homem inserido na sociedade e, sendo assim, sua abordagem sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase na dimensão sócio histórica e na interação do homem com o outro no espaço social. Sua abordagem sociointeracionista buscava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo (LEITE e TAGLIAFERRO, 2005).

Vygotsky concebe um sujeito que constrói suas formas de ação e sua consciência a partir das relações sociais, e é nesta concepção que aponta os caminhos para a superação da dicotomia social/individual (GÓES, 1991). Um dos temas centrais na teoria de Vygotsky corresponde aos chamados processos mentais superiores, os quais são funções da atividade mediada e consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, como por exemplo: a memória voluntária, a capacidade de planejamento, a atenção seletiva. São, portanto, processos intencionais e voluntários (KOZULIN, 1994).

Segundo Martins (2005), no universo da vida humana, desde o nascimento, as situações vividas vão permitindo interações sociais. Nesse processo de intermediação, postula-se a transformação das funções psicológicas elementares em superiores. Vygotsky salienta que as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo são fundamentais para que este se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por sua vez, de alterar as circunstâncias em que vive. Nesta medida, o acesso a instrumentos físicos ou simbólicos é fundamental.

Vygotsky (1998), ao formular as bases de um novo pensamento, buscava avançar na psicologia, a partir de uma abordagem que pudesse descrever e explicar as funções psicológicas superiores: "combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica" (p.73). Para este autor, tais funções (que envolvem especialmente consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas e o pensamento), têm sua gênese nos contextos de aprendizagem compreendidos como processos mediados culturalmente. E, nesta perspectiva, podemos compreender que, dialeticamente, essas funções possibilitam "o domínio dos procedimentos e modos culturais da conduta" (VYGOTSKY, 1995, p.42).

Nas relações sociais entre indivíduos é que se encontra a origem das funções psicológicas superiores, ou seja, para Vygotsky, o fundamento do funcionamento psicológico humano é social e, portanto, histórico. (LACERDA et al, 1998).

Na teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998), encontramos uma visão de desenvolvimento humano baseada na ideia de um organismo ativo cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico e cultural: a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo de sua história.

Para explicar este raciocínio, Vygotsky (1998) assim se expressa: “Todas as funções psicológicas 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).

No que se refere às funções psicológicas superiores, Oliveira (1993) afirma que, para Vygotsky, estas, sendo típicas do ser humano, envolvem o controle consciente do comportamento, uma ação intencional, e a liberdade do indivíduo em relação às características do contexto presente. As funções psicológicas superiores se diferenciam das ações reflexas, das reações automatizadas ou funções elementares, pois envolvem atividades psicológicas consideradas superiores, tais como: a capacidade de pensar em objetos ausentes, imaginar situações não ocorridas e planejar atos futuros, por exemplo.

A ideia a se ressaltar aqui é a de que as funções mentais superiores do homem (percepção mediada, memória mediada e pensamento abstrato) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, relação esta que é mediada por signos. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. Nessa construção, nesse processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, tem prioridade, então, o plano intersíquico, o interpessoal e, sobretudo o social. (CAVALCANTI, 2005)

Segundo Cavalcanti (2005), Vygotsky acreditava no caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores e pretendia identificar os mecanismos de desenvolvimento dos processos psicológicos no indivíduo por meio da aquisição da experiência social e cultural.

Vygotsky (1998) também buscou em seus trabalhos estudar a afetividade. Neste sentido, procura explicar a transição das primeiras emoções elementares para as experiências emocionais superiores. É possível afirmar que, segundo o autor, o desenvolvimento das emoções humanas é um processo muito complexo. Ele defende que as emoções não deixam de existir, mas se transformam, afastando-se da sua origem biológica e constituindo-se como fenômeno histórico e cultural. (LEITE e TAGLIAFERRO, 2005)

Quando Vygotsky propõe uma explicação do desenvolvimento mental, ele enfatiza a não-linearidade entre processos elementares e processos superiores do desenvolvimento, esclarecendo que o desenvolvimento deste último processo ocorre inicialmente em nível intersíquico, para depois se desenvolver em nível intrapsíquico, e que depende de situações sociais específicas. (CAVALCANTI, 2005)

#### **2.2.2.2. Planos Genéticos**

Para falar sobre a constituição humana, é importante ressaltar que as concepções de Vygotsky acerca da natureza e do desenvolvimento das emoções guarda íntima relação com suas explicações sobre o funcionamento psicológico, de um modo geral, e sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores, exclusivamente humanas.

Em sua concepção de desenvolvimento, Vygotsky utiliza o conceito de planos genéticos de desenvolvimento. Por ser um autor interacionista, acredita que o mundo psíquico e o funcionamento psicológico não estão prontos previamente. Estabelece quatro

“entradas” de desenvolvimento que juntas caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano.

Segundo Oliveira (1993), a análise genética permite compreender a origem e as transformações por que passaram as funções psicológicas e os vários fatores constitutivos de seu desenvolvimento. Sem a análise genética, pode-se apenas descrever certos aspectos dos fenômenos psicológicos, mas não se pode entender seu funcionamento interno nem tampouco sua dinâmica causal.

Nesta perspectiva, comportamento e o funcionamento humano devem ser estudados em quatro diferentes planos genéticos: o plano da filogênese (relativo à história da espécie humana), o da ontogênese (relacionado à história do indivíduo da espécie, desde o nascimento até a morte), o da sociogênese (relacionado à história cultural do meio em que o sujeito está inserido) e o da microgênese (um aspecto mais microscópico do desenvolvimento). Em cada um desses planos genéticos, Vygotsky procurou descrever em linhas gerais o traço dominante do comportamento, os aspectos principais no caminho das evoluções psicológicas em seus diferentes momentos decisivos e críticos e, principalmente, o vínculo que liga uma etapa de desenvolvimento à seguinte. (OLIVEIRA, 1993)

A filogênese é o primeiro plano genético e, segundo Oliveira (1993), refere-se à história da espécie e define limites e possibilidades de funcionamento psicológico. Os estudos de Vygotsky sobre a dimensão filogenética objetivam identificar os primórdios do desenvolvimento humano e as principais diferenças entre o homem e os animais. O autor observa que o uso do instrumento pelo homem e a capacidade de transformar a natureza é o primeiro passo na evolução dos processos mentais superiores.

De acordo com Oliveira (1993), o segundo plano genético é o da ontogênese e diz respeito ao desenvolvimento do ser. Este plano está fortemente ligado ao da filogênese, porque ambos também são de natureza biológica. A sociogênese, também chamada de história cultural, é o terceiro plano genético e diz respeito às formas de funcionamento cultural que interferem no desenvolvimento psicológico. Esta questão da significação cultural tem dois aspectos importantes: além de a cultura funcionar como um alargador das potencialidades humanas, mostra como cada uma organiza seu funcionamento de maneiras diferentes, ou seja, a passagem pelas fases do desenvolvimento é interpretada de forma diferente em cada cultura. A microgênese, último plano genético, refere-se à história da formação de cada processo psicológico específico e também à configuração única das experiências vividas pelo indivíduo. Neste plano, cada fenômeno psicológico tem sua própria história. Para Oliveira (1993), ele é a porta aberta na teoria para o não determinismo. Como cada pequeno fenômeno tem a sua história, as singularidades vão sendo construídas. Há fatos e experiências na história de cada um que vão definir a singularidade o tempo todo.

Vygotsky (1991, 1998) acredita que o indivíduo nasce como ser biológico, fruto da história filogenética da espécie, mas que, através da inserção na cultura, se constitui como um ser sócio-histórico. Segundo Leite (2011), Vygotsky defende que o ser humano nasce com as chamadas funções elementares, de natureza biológica e que cabe à teoria psicológica explicar como, a partir da inserção cultural, essas funções vão se constituir como funções superiores, que caracterizam o ser humano.

## 2.2.3. Conceitos e Processos

### 2.2.3.1. Mediação

O conceito de mediação, princípio geral adotado pela perspectiva sociocultural é utilizado por Vygotsky (1998) e recebe um papel importante em sua abordagem teórica. Segundo Ribas e Moura (2006), este autor destaca a natureza mediada da atividade humana e discute o uso de diferentes mediadores, como por exemplo, os instrumentos materiais e os sistemas de signos.

Por ser a relação homem-mundo uma relação mediada por sistemas simbólicos, o conceito de *mediação* é colocado numa posição central na abordagem histórico-cultural. Vygotsky (1998), ao destacar a importância das interações, propõe o conceito de mediação, como aspecto fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano.

Para OLIVEIRA (1992), os processos de mediação são construídos e transformam-se ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Vygotsky define o mecanismo que denomina de processo de *internalização*, como sendo a transformação do uso de marcas externas em processos internos de mediação. O indivíduo, ao longo do seu processo de desenvolvimento, liberta-se de marcas externas e passa a utilizar representações mentais para os objetos do mundo real, passando desta forma a operar mentalmente sobre o seu mundo. Podem-se citar, como exemplos, as operações de planejamento, comparação, lembranças, através das quais o homem pode imaginar, planejar e ter intenções, sem uma relação direta com o mundo real físico. Esta relação é mediada por signos internalizados que representam o mundo.

Importante ainda ressaltar que os mediadores são ao mesmo tempo utilizados, construídos e transformados pelo grupo cultural. A este respeito Vygotsky (1998) afirma: “a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (p. 73).

Como já afirmado aqui, a psicologia histórico-cultural de Vygotsky concebe o psiquismo como uma construção social e encontra na *mediação semiótica* um conceito importante. Segundo Sirgado (1991), através da mediação estabelece-se uma ligação com o sistema de signos o que possibilita “pensar o psiquismo humano como um processo permanente de produção que envolve o indivíduo e seu mundo social numa interação constante” (p.48), revelando-se a natureza semiótica da constituição de seu psiquismo.

Cavalcanti (2005) postula que a mediação semiótica é uma mediação social, pois os meios técnicos e semióticos (a palavra, por exemplo) são sociais. Dessa compreensão pode-se refletir sobre o real e a sua representação. O mundo, na perspectiva aqui trabalhada, só pode ser conhecido como objeto de representação que dele se faz. E esse mundo só pode ser um mundo para si, para o sujeito que o internaliza, depois que ele foi um mundo para os outros, ou seja, o conhecer é um processo social e histórico, não um fenômeno individual e natural.

Como afirma Sirgado (1990), a introdução da mediação semiótica no modelo psicológico permite superar antigos dualismos e explicar certos paradoxos que marcaram a história da psicologia (corpo/mente, natureza/cultura, indivíduo/sociedade, dentre outros). Este conceito torna compreensível a origem e a natureza social da vida psíquica, o caráter produtivo da atividade humana e o processo da produção social do conhecimento e da consciência.

Vygotsky (1998) não abre mão do processo de aprendizagem de acordo com o conceito de mediação para a aquisição de funções superiores. A partir das interações sociais e da mediação, os indivíduos criam as possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade.

A partir desta perspectiva, (Vygotsky, 1998) confere à operação psicológica, formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento.

### **2.2.3.2. Instrumentos e Signos**

Para Oliveira (2003), 'a mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação'. (p. 26). Isso permite afirmar que a relação estabelecida entre o ser humano e o mundo nunca é direta, mas, fundamentalmente, mediada por vários elementos. Ao tratar desta questão, Vygotsky (1998) selecionou dois tipos de elementos mediadores: os *instrumentos* e os *signos*. O instrumento é o elemento mediador entre o sujeito e o ambiente e permite a ampliação de transformação da natureza. O outro elemento mediador - o signo - age como um instrumento da atividade psicológica de maneira semelhante ao papel de um instrumento de trabalho. Para Vygotsky (1998), pela mediação do outro, ocorre um processo intensivo de interações com o meio social, através do qual o indivíduo apropria-se dos objetos culturais. Esse complexo processo caracteriza o desenvolvimento humano.

Ao tratar da temática da interação numa perspectiva histórico-cultural, Colaco et al (2007) afirmam que é necessário esclarecer que esta não se restringe às relações sociais diretas ou face a face, mas também representa as interações com as ferramentas

culturais (técnicas ou simbólicas), que se integram na atividade humana através da mediação social.

A ênfase na função social dos instrumentos e signos, nos processos de aprendizagem, resulta, assim, de um aporte teórico marxista, expresso nas palavras de Vygotsky (1998) ao explicitar como a ferramenta e o signo orientam o comportamento humano: "A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos" (p.72).

A teoria histórico-cultural defende, assim, que o conceito de mediação passa, necessariamente, pela compreensão do uso e função dos signos e instrumentos na formação das funções psicológicas superiores. Neste sentido Araujo (2009) afirma que, em termos de desenvolvimento psíquico, ao se apropriar da experiência social da humanidade, a significação torna possível ao sujeito desenvolver-se.

Segundo Oliveira (1993), enquanto os instrumentos são criados com finalidades específicas, carregando consigo uma determinada função, sendo desta forma um objeto social mediador entre o homem e o mundo físico, os signos agem como instrumento da atividade psicológica, auxiliando o homem em tarefas que exijam controle voluntário.

A este respeito Vygotsky (1998) esclarece: "(...) O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica." (p. 73)

Para Oliveira (2003), a ideia de mediação é a ideia de intermediação. Segundo a autora, a mediação por instrumentos relaciona-se às ferramentas utilizadas pelo homem em suas ações concretas. Os signos são formas posteriores de mediação e fazem uma mediação de natureza semiótica, ou simbólica. Eles fazem uma interposição entre o sujeito e o objeto de conhecimento, entre o psiquismo e o mundo, entre o eu e o objeto, entre o eu e o mundo de uma forma simbólica.

Ainda segundo a autora, os signos aparecem posteriormente num plano totalmente simbólico de uma forma internalizada. As coisas são colocadas para dentro do sistema psicológico dos seres humanos e funcionam como mediadores semióticos. Para isso, aparece uma característica que é tipicamente humana que é a capacidade de representação mental e a possibilidade de transitar por um mundo que é só simbólico.

Em termos gerais, em relação ao signo, Vygotsky (1998) considera-o como "um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo" (p. 73). A atividade humana serve-se dos signos para "dominar-se" individualmente. Ou seja, Vygotsky considera o desenvolvimento filo e ontogenético: "O controle da natureza e o controle do comportamento estão intimamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem" (p.73).

Tal compreensão é expressa por Vygotsky (1998) ao defender que: "o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura". (p.54)

Desse modo, pode-se entender que a mediação ocorre no campo da significação. O conceito de *significação* surge nos estudos de Vygotsky (1995) a partir de sua compreensão de que os instrumentos psicológicos se constituem como signos. A

significação compreende, assim, a criação e o emprego dos signos existentes na/pela atividade prática.

De acordo com a psicologia sociointeracionista de Vygotsky, a intenção de objetivar mecanismos internos a partir da realidade se dá no momento em que o sujeito, mediado pela atividade (relações produtivas), apropria-se de condições internas, adquirindo conhecimento pelas funções superiores. Desta maneira, o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente (ZANOLLA, 2012)

Assim, a partir da experiência com o mundo e com a sua cultura, o indivíduo constrói um referencial interior, ou seja, seu sistema de signos, através do qual terá, para si uma representação da realidade.

O confronto das concepções iniciais de mundo da criança com aquelas apresentadas pelos parceiros de seu ambiente torna-se fundamental para a apropriação de significados diferenciados que, dialogicamente, constituirão sentidos a serem negociados. Vygotsky estabelece uma importante distinção entre *significado* e *sentido*: aquilo que é convencionalmente estabelecido pelo social é o significado do signo linguístico; já o sentido é o signo interpretado pelo sujeito histórico, dentro de seu tempo, espaço e contexto de vida pessoal e social. (MARTINS, 2005)

Conforme Araujo (2009) destaca, a propriedade comum do instrumento e do signo é a sua natureza de atividade mediadora. O instrumento encontra-se voltado para uma orientação externa e o signo para uma orientação interna. A movimentação entre eles dá-se pelo processo de internalização – "reconstrução interna de uma operação externa", que tem uma dinâmica essencialmente dialógica. O processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal, tendo como contexto as relações estabelecidas entre sujeitos historicamente constituídos, a partir da mediação.

### 2.2.3.3. Internalização

Segundo Cavalcanti (2005), a *internalização* é um processo de reconstrução interna de uma operação externa com objetos que o homem interage. Trata-se de uma operação fundamental para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e consiste nas seguintes transformações: de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal.

Oliveira (1993), no que se refere ao pensamento de Vygotsky, afirma que a interação, seja ela entre indivíduos ou entre indivíduos e elementos do ambiente culturalmente estruturados, é que fornecerá a base para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Acentua que “o processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria prima fornecida pela cultura não é um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese” (p. 38). Este processo transforma as atividades externas e as funções interpessoais em atividades mentais. O indivíduo realiza uma ação externa, a qual é interpretada pelos outros indivíduos através de seu significado cultural estabelecido; desta forma, o indivíduo atribuirá significados às suas próprias ações, e desenvolverá seus processos psicológicos internos que serão compreendidos por ele mesmo e pelos demais indivíduos que compartilham do mesmo contexto social.

Segundo Martins (2005), a internalização não pode ser entendida como adoção passiva do conhecimento previamente apresentado. Antes, é um processo de reconstrução mental do funcionamento interpsicológico. O processo de internalização, com todas as suas particularidades, caracteriza-se como uma aquisição social na qual, partindo do socialmente dado, processamos opções que são feitas de acordo com nossas vivências e possibilidades de troca e interação.

Sobre esses movimentos, Vygotsky (2000 apud Silva e Almeida, 2011) defendeu: “Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, primeiramente entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica.” (p.150)

Vygotsky (1998) utiliza o conceito de internalização para explicar a reconstrução interna. Segundo o autor, o que se internaliza não são os objetos, mas a sua significação e relações. Portanto, não se trata de uma transferência, pura e linear, de uma operação de um plano externo para um plano interno. Segundo Pino (1992), a significação, constituinte do signo e, portanto, da ordem simbólica "não pertence nem à ordem das coisas nem à das suas representações, mas à ordem da intersubjetividade anônima, em que ao mesmo tempo que é por ela constituída, é constituinte de toda a subjetividade". Nesse contexto, o que é internalizado "é a significação da realidade (física, social ou cultural), não a realidade em si mesma" (p. 322).

Para Góes (1991) "o plano intersubjetivo não é o plano do outro, mas o da relação do sujeito com o outro". (p.19) PINO (1993) vai além e admite como intersubjetividade (...) "o lugar do encontro, do confronto e da negociação dos mundos de significação privados (ou seja, de cada interlocutor) à procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentido, mundo público de significação". (p.22)

Nas palavras de Vygotsky (1991):“o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” (p.17). Segundo o autor, “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (p. 65). Como a própria citação diz, a atividade psicológica internado indivíduo tem sua

origem na atividade externa, nas trocas com os outros membros do grupo social, trocas que se inserem em um determinado contexto cultural. (RIBAS e MOURA, 2006)

#### **2.2.3.4. Papel da Linguagem**

Martins (2005) salienta que a passagem das funções psicológicas elementares para as superiores ocorre pela mediação proporcionada pela linguagem que, na abordagem vygotskyana, intervém no processo de desenvolvimento intelectual da criança desde o momento de seu nascimento. A linguagem do meio ambiente, que reflete uma forma de perceber o real num dado tempo e espaço, aponta o modo pelo qual a criança apreende as circunstâncias em que vive, cumprindo uma dupla função: de um lado, permite a comunicação, organiza e media a conduta; de outro, organiza e expressa o pensamento e ressalta a importância reguladora dos fatores culturais existentes nas relações sociais.

Na trama constitutiva do sujeito, através das mediações semióticas, ocorrem relações entre pensamento e linguagem. Desta maneira, tanto os significados das palavras quanto os sentidos possibilitam processos de produção de subjetividade. As palavras mudam de sentido em contextos diferentes, mas são materializadas, concretizáveis, visualizadas no processo de comunicação entre os sujeitos. (MOLON, 2011)

Segundo Vygotsky (2001), “O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (p. 465). Nesses termos, “o sentido da palavra é inesgotável” (p. 466). Além disso, o autor chama a atenção para o “influxo de sentido” (1993, p. 126), isto é, “os sentidos como que deságuam uns nos outros e como que se influenciam uns aos outros, de sorte que os anteriores como que estão

contidos nos posteriores ou os modificam” (2001, p. 469). Essa ideia de influxo de sentido evidencia a dinamicidade, a flexibilidade, a mobilidade, a amplitude e a complexidade do sentido.

De acordo com Molon (2011), o sentido da palavra está relacionado à riqueza das experiências sociais e históricas que conformam as consciências e aquilo que pode ser expresso por uma determinada palavra. O significado de uma palavra é mais estável e preciso, enquanto o sentido é inesgotável. A palavra é fonte inesgotável de sentidos. A modificação do sentido de uma palavra depende tanto das situações quanto dos sujeitos que o atribuem, por isso ele é considerado quase ilimitado; porém, os processos de significação são produzidos e apropriados nas relações sociais, em determinadas condições históricas. Assim, é preciso reconhecer que as palavras são polissêmicas e as vozes são polifônicas; há múltiplos sentidos para aquilo que foi dito e para o que não foi dito, mas que foi pensado e assumido (pressuposto, subentendido). (MOLON, 2008).

Argumenta-se, então, que a constituição do sujeito não se esgota no privilégio de aspectos intrapsicológicos ou interpsicológicos, mas no processo dialético de ambos, e ainda - o que é mais expressivo - a constituição do sujeito acontece pelo outro e pela linguagem em uma dimensão semiótica. Sendo a palavra e o signo polissêmicos, a natureza e a gênese do processo de constituição do sujeito implicam, necessariamente, o diferente e o semelhante (SMOLKA, GÓES e PINO, 1998).

Neste universo de discussões centralizado na concepção da constituição semiótica do sujeito, este se constitui pelo outro e pela linguagem por meio dos processos de significação e dos processos dialógicos, rompendo com a dicotomia entre sujeito e social, entre o eu e o outro. A alteridade aparece como fundamento do sujeito, e a

linguagem, a mediação semiótica, a significação, como a questão molecular na obra de Vygotsky. (MOLON, 2011)

### **2.2.3.5. Relação entre Desenvolvimento e Linguagem**

A psicologia histórico-cultural aponta que, ao aprender, o indivíduo não está isolado, mas sempre envolvido com outras pessoas, em um processo intersubjetivo constituído pelo sujeito que aprende, pelo sujeito que ensina e pela própria relação entre eles. Não obstante, a aprendizagem não ocorre apenas na presença do sujeito que ensina; ela pode ser constituída por objetos culturais, situações sociais e, principalmente, pela linguagem, que, por estar carregada de significados, torna-se o signo fundamental para a internalização dos elementos da cultura. Emerge desta dinâmica a importância dos mecanismos externos (sociais) na constituição dos mecanismos internos do indivíduo. São os movimentos interpsicológicos constituindo o intrapsicológico. (SILVA e ALMEIDA, 2011)

Com base nesses pressupostos, no que diz respeito à afetividade, pode-se afirmar que os seres humanos são capazes de emoções mais sofisticadas em relações aos animais porque dispõem de um equipamento específico da espécie que define um modo de funcionamento psicológico essencialmente mediado. Com o papel primordial da linguagem e a importância da interação social para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos que constituem, representam e expressam não só seus pensamentos, mas também suas emoções. Enquanto nos animais as emoções permanecem atreladas aos instintos, nos

seres humanos elas se afastam dessa origem e se organizam como um fenômeno histórico e cultural.(OLIVEIRA, 2003)

Os estudos postulados por Vygotsky permitem compreender as concepções de ensino e de aprendizagem, bem como o desenvolvimento mental e social, sob a perspectiva da mediação. Isso significa que toda atividade ou ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, tanto simbolicamente, por meio de signos internos e externos, quanto pelo uso da linguagem, ou ainda pela ação de outro sujeito. Nessa perspectiva, a linguagem não diz respeito, essencialmente, à fala, mas também às diferentes formas de interação que o homem tem criado, historicamente, para interagir com o mundo. Dessa forma, o gesto, a mímica, a escrita, o desenho e um sinal representam esses meios que nos auxiliam na execução de problemas e ações diversas. (MACHADO e TERUYA, 2009)

Segundo Vygotsky (1991), a mediação é fundamental para o desenvolvimento do pensamento e dos processos intelectuais superiores, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos. Para o autor, “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)

### **2.2.3.6. Relação entre Desenvolvimento e Aprendizagem**

Para as finalidades deste texto, é importante discutir também a interação entre aprendizado (dimensão interpessoal) e desenvolvimento (dimensão intrapessoal). Araujo (2009) afirma que, para Vygotsky, a aprendizagem desencadeia os processos internos de desenvolvimento. A partir desta relação, atribui um papel preponderante ao aspecto social relacionando-o ao modo de produção histórico-cultural do conhecimento e do papel dos seres humanos nessa produção.

A este respeito, Cavalcanti (2005) afirma que, para Vygotsky, há uma relação de interdependência entre os processos de desenvolvimento do sujeito e os processos de aprendizagem, sendo a aprendizagem um importante elemento mediador da relação do homem com o mundo, interferindo no desenvolvimento humano. 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.

Vygotsky (2001) nos ajuda a compreender o desenvolvimento em uma relação intrínseca com a aprendizagem. Inspirado no materialismo histórico dialético, rompe com propostas individualistas e universalizantes e apresenta uma concepção de desenvolvimento ancorada na compreensão do mesmo como decorrente do envolvimento da pessoa com o outro e com seu entorno, num processo de alterização e constituição mútua. Isso implica uma transformação dialógica do mundo e de si através das mediações em diferentes contextos sócio-histórico-culturais em que desenvolvimento e aprendizagens entrelaçam-se, ganhando contornos e significados na cultura e na sociedade.

A análise dos processos de desenvolvimento e aprendizagem à luz da teoria histórico-cultural ou sócio-histórica tem possibilitado uma compreensão desses processos como mutuamente implicados e socialmente construídos. Nesta perspectiva, as situações de interação social assumem papel decisivo, pois são concebidas como um espaço simbólico gerador de conhecimentos, de apropriações, de significados e de construção de subjetividades; por conseguinte, como promotora de aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento. (COLACO et al, 2007)

Na perspectiva *sociointeracionista*, *sócio-cultural* ou *sócio-histórica*, abordada por Vygotsky, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viverem meio social, sendo este a alavanca para estes dois processos. Isso quer dizer que os processos caminham juntos, ainda que não em paralelo. Em Vygotsky, o desenvolvimento – principalmente o psicológico/mental (que é promovido pela convivência social, pelo processo de socialização, além das maturações orgânicas) – depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social. Ou seja, para Vygotsky, não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. (LEITE e TAGLIAFERRO, 2005)

Pelo que foi exposto até aqui, tem-se que o conhecimento na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky é uma produção social que emerge da atividade humana, que é social, planejada, organizada em ações e operações e socializada (PINO, 1991).

A este respeito, Magalhães (1996) afirma: “Em uma abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do outro, de padrões interacionais interpessoais. Assim, a aprendizagem é entendida, independentemente da idade, como social e contextualmente situada, como um processo

de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social tem o papel primário em determinar o funcionamento intra psicológico ou intra mental (...)” (p. 3)

### **2.2.3.7. O papel da cultura e da escola**

A abordagem sociointeracionista de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá a partir das trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação, defende que o contexto cultural é o palco das principais transformações e evoluções do ser humano. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais de troca com o meio, a partir de um processo denominado *mediação*. Pela interação social, aprendemos e nos desenvolvemos, criamos novas formas de agir no mundo e ampliando nossas ferramentas de atuação. (RABELLO e PASSOS, 2005)

Vygotsky (2000, apud SILVA e ALMEIDA, 2011) afirma que “A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (p.34), o que também pode ser compreendido como uma forma especial de desenvolvimento a partir da experiência cultural.

Ao discutir o processo de apropriação da cultura, Vygotsky (2003) aponta para a natureza social, histórica e cultural dos processos mentais superiores, os quais são constituídos na dinâmica da interação do homem com seu mundo cultural. A apropriação da cultura acontece de forma transformadora: o homem transforma as atividades externas ao seu organismo e as interações com o outro em atividades internas e Intrapsicológicas. (VIGOTSKY, 2003, p.110).

Vygotsky (2003) apresenta cultura e prática pedagógica de forma interativa e em plano privilegiado, por atribuir à instrução um papel preponderante na constituição da consciência. Em uma visão histórico-cultural do conhecimento, segundo a qual o saber é social e criado nas interações. Silva e Almeida (2011) defendem que o professor é responsável por organizar atividades educacionais que possibilitem ao indivíduo criar e, conseqüentemente, internalizar o conhecimento social.

Para Cavalcanti (2005), a compreensão do processo de formação de conceitos pelo sujeito é um dos pontos de preocupação de Vygotsky 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 conforma significados.

Segundo Colaco et al (2007), o espaço de sala de aula, enquanto lugar de trocas e interações sociais, assim como outros ambientes, constrói e reconstrói conhecimentos e significados que implicam aprendizagens de conteúdos conceituais e também aprendizagens de formas de convivência, de comunicação e de papéis sociais. Neste sentido, é um lugar de novas construções inter e intrasubjetivas, em que os atores sociais que dele participam compartilham modos de compreender o mundo e atitudes frente a este.

A partir dessa compreensão, segundo Araujo (2009), é possível afirmar que o desenvolvimento psíquico se dá em todos os ambientes a partir de atividades mediadas culturalmente. É neste sentido que Vygotsky defende que, no processo de vida social, através da significação, o homem governa sua própria vida. Isto significa considerar que a educação, como forma social de organização, é capaz de levar o indivíduo à apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

Desta forma, é importante compreender o processo de formação da atividade pedagógica na coletividade de ensino e a formação da consciência como resultado das mediações culturais. O exercício da docência, segundo Araujo (2009), configura-se, na perspectiva de mediação estabelecida pelas relações: professor–aluno, aluno-aluno, professor–professor, professor–conhecimento–aluno. A escola, como ambiente de trabalho e de estudo, para o professor e para o aluno, constitui-se primordialmente como espaço social de aprendizagens, para todos. É neste sentido que a autora considera necessário que os estudos sobre aprendizagem docente valham-se de uma análise sobre o fenômeno como processo, ou seja, no contexto das inter-relações entre situações e sujeitos, concordando com a afirmação de Vygotsky (1998, p. 85) de que "estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança". (ARAUJO, 2009)

Nesta linha de raciocínio, Vygotsky (2003) afirma que “do ponto de vista psicológico, o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de suas interações com o educando” e “é onipotente em sua influência indireta, através do meio social. O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca”. (p. 76)

### **2.3. *A dimensão afetiva***

#### **2.3.1. Contribuições de Wallon e Vygotsky**

Com base em uma perspectiva histórico-cultural, a teoria de Wallon destaca-se nos estudos sobre afetividade, afirmando em sua teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, que a dimensão afetiva, ao longo de todo o desenvolvimento do indivíduo, tem

um papel fundamental para a construção da pessoa e do conhecimento. (VERAS E FERREIRA, 2010)

Henry Wallon dedicou grande parte de seu trabalho ao estudo da afetividade tentando demonstrar as relações existentes entre as dimensões afetivas, cognitivas e motoras no desenvolvimento humano. A partir de uma abordagem fundamentalmente social do desenvolvimento humano, pretendia, em sua psicogênese, articular o biológico e o social. Segundo Leite e Tassoni (2002), o autor diferencia os termos afetividade e emoção, atribuindo às emoções 'um papel de primeira grandeza na formação da vida psíquica, funcionando entre o social e o orgânico.' (p.4)

Segundo Wallon (2007), as emoções são reações organizadas que se manifestam sob o comando do sistema nervoso central; são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. Estes são manifestados por alterações biológicas como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, secura na boca, contrações musculares, dentre outras. A emoção, segundo o autor, é a exteriorização da afetividade. Ela evolui como as demais manifestações, sob o impacto das condições sociais. É o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social que o ser humano utiliza.

Com uma concepção mais ampla, a afetividade, envolve uma gama maior de manifestações; engloba sentimentos, que possuem uma origem psicológica e também as emoções, com origem biológica. Segundo Leite e Tassoni (2002), "A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos." (p. 5)

Wallon (1986, 2007) afirma que, com o surgimento desses elementos simbólicos, acontece a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos durabilidade e moderação. O autor defende que, no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a emoção e a afetividade têm um papel fundamental. Têm a função de comunicação nos primeiros meses de vida, manifestando-se, basicamente, por impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo.

Segundo Wallon, (2007) ao se desenvolver, a afetividade passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social. A afetividade passa por uma evolução progressiva, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social. O autor defende que, no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel fundamental. Nos primeiros meses de vida tem a função de comunicação e manifesta-se basicamente através de impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo.

Para Wallon (1978, 2007) o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar. São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos

Para o autor, os sentimentos não implicam reações instantâneas e diretas, como na emoção. Os sentimentos são manifestações mais evoluídas e aparecem mais tarde na criança quando se iniciam as representações.

Como defende a teoria psicogenética de Wallon (2007), a dimensão afetiva não pode ser considerada separada da inteligência. Segundo esta perspectiva teórica, a

evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas. Assim, a dimensão afetiva está sempre presente afetando o processo de ensino-aprendizagem e sendo este sempre afetado por ela.

Wallon (1971,1978,2007) desenvolveu uma teoria sobre o processo de desenvolvimento humano e priorizou quatro núcleos funcionais: a afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa. Defende que o processo de desenvolvimento ocorre através da interação entre esses núcleos, e só pode ser explicado a partir da relação dialética entre os processos biológicos/orgânicos e o ambiente social e, sobretudo, pelo entendimento de que o biológico e o social são indissociáveis.

Leite e Tassoni (2002) afirmam que as relações das crianças com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, já que nesse momento não têm "meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage" (WALLON 1971, p. 262).

Segundo Mahoney e Almeida (2005), a afetividade refere-se à capacidade e à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Para as autoras, ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta.

No mesmo sentido, Leite e Tagliaferro (2005) afirmam que podem ser observados, em um recém-nascido, movimentos que expressam disposições orgânicas e estados afetivos de bem-estar ou mal-estar. Por meio de espasmos, o bebê expressa desconforto, fome, frio ou cólica, por exemplo. Ao mudá-lo de posição ou dar de mamar, as pessoas que fazem parte do seu meio social interpretam essas reações atribuindo-lhes um significado. Pela correspondência entre os seus atos e os do ambiente, o bebê vai promovendo reações cada vez mais diversificadas e intencionais.

Nesta direção, Galvão (1995) expõe que ‘pela ação do outro, o movimento deixa de ser somente espasmo ou descargas impulsivas e passa à expressão, afetividade exteriorizada’. (p. 61). Wallon (1986, 2007) sintetiza que as primeiras reações do recém-nascido são de natureza emocional.

A esse respeito, Leite e Tagliaferro (2005) defendem que: “Em sua psicogênese, Wallon (1986, 2007) divide o desenvolvimento humano em etapas sucessivas, nas quais há predominância alternada, ora da afetividade, ora da cognição. Em todas essas etapas, existe o entrelaçamento dos aspectos afetivos e cognitivos, sendo que as conquistas no plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo, e vice-versa.”

Pino (mimeo), no que diz respeito às experiências afetivas, defende que esses fenômenos referem-se a experiências e repercussões subjetivas que revelam como cada indivíduo é afetado pelos acontecimentos da vida. Para o autor, “são as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto um sentido afetivo” (p. 130-131)

Leite e Tassoni (2002) destacam que não há uma redução ou desaparecimento das emoções; o que ocorre é um deslocamento para o plano do simbólico, da significação e do sentido. A este respeito, Wallon (1978) afirma 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. Defende que a afetividade é a fonte do conhecimento.

Em relação às emoções, Vygotsky afirmou que estas "isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo" (Vygotsky, 1998, p. 94)

Vygotsky (1991) defende que as emoções, assim como as funções superiores, deslocam-se de um plano biológico inicial para um plano simbólico repleto de significações e possibilidades de constituição de sentidos. Neste processo, sentidos emocionais e significados atribuídos pela cultura aos objetos e processos são internalizados. As relações vivenciadas externamente repercutem internamente através de atos de pensamento, emoções, sentimentos e estados motivacionais. Um sujeito se constitui e define seu modo de ser no mundo a partir da internalização das relações sociais que vivencia e da qualidade afetiva que permeia tais relações. São os fenômenos afetivos que marcam a qualidade das interações sociais e dão um sentido afetivo à internalização dos objetos.

Com relação à afetividade, Vygotsky (1991) aponta como um dos grandes problemas da Psicologia de sua época a divisão histórica entre afeto e cognição e as abordagens orgânicas. Para o autor, as emoções deslocam-se do plano individual, inicialmente biológico, para um plano de função superior e simbólico, de significações e sentidos, constituídos na cultura e pela cultura. A partir das experiências, os significados e sentidos que são atribuídos pela cultura e pelos indivíduos aos objetos e funções culturais são internalizados. Neste processo, o papel do outro é crucial como agente mediador entre o sujeito e os objetos culturais.

Comparando-se as posições de Wallon e Vygotsky sobre a questão da afetividade, observam-se pontos comuns. Segundo Leite (2011), ambos acreditam que as manifestações emocionais são inicialmente orgânicas e vão ganhando complexidade na medida em que o indivíduo desenvolve-se na cultura, passa a atuar no universo simbólico e amplia suas formas de manifestação; assumem o caráter social da afetividade e postulam que a relação entre a afetividade e inteligência é fundante para o processo do desenvolvimento humano.

Leite e Tassoni (2002) também encontram muita similaridade no pensamento dos autores. Segundo eles, ambos assumem o caráter social da afetividade e demonstram, cada um à sua maneira, que as manifestações emocionais, de caráter orgânico, ganham complexidade e passam a atuar no universo do simbólico. A partir deste processo, ampliam-se as formas de manifestações, constituindo os fenômenos afetivos. E por fim, defendem a relação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos e afirmam que ambos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente.

Assim como Wallon (1986, 2007), Vygotsky (1998) superou a visão dualista de homem ao enfatizar a íntima relação entre afeto e cognição.

#### ***2.4. Processo de Constituição do Sujeito***

Vygotsky (1998) defende que o acesso ao mundo simbólico se dá por meio de manifestações afetivas, as quais dependem da relação do sujeito com o outro e da qualidade dessa mediação, que exercerá grande influência no processo de desenvolvimento do sujeito. Segundo o autor, o sujeito passa a internalizar, através das interações, as práticas, valores, ideias, sensações e sentimentos compartilhados pela

cultura. O processo de desenvolvimento está associado a interações sociais, envolvendo sempre conteúdos afetivos que marcarão a natureza das relações que o sujeito estabelecerá com os objetos culturais.

De acordo com o autor, enquanto sujeito do conhecimento, o homem tem acesso aos objetos através de recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. O autor enfatiza a construção do conhecimento como um processo de interação mediada por várias relações. Assim, segundo Tassoni (2001), o conhecimento não está sendo visto apenas como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas também pela mediação realizada por outros sujeitos. Neste sentido, Vygotsky destaca a importância do outro, não só no processo de construção do conhecimento, mas de constituição do próprio sujeito e suas formas de agir.

De acordo com Leite (2006), discutir a questão das dimensões afetivas na constituição humana significa discutir a questão da relação sujeito-objeto. Esta relação é central no processo de produção de conhecimento e também na constituição do indivíduo. Defende-se aqui que a relação sujeito-objeto-mediação é fortemente marcada pelas dimensões afetivas e, desta forma, a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito e objeto depende da qualidade da história de mediações vivenciadas pelo sujeito em relação ao objeto, no seu ambiente cultural, durante sua história de vida.

Da mesma forma, Leite e Tagliaferro (2005) entendem que o processo de constituição dos indivíduos durante a vida envolve tudo o que se vivencia, modificando a visão de mundo, a maneira de interagir com as pessoas, com os objetos e com as informações. A produção de sentido que o sujeito faz das diversas situações depende das experiências vivenciadas. Vygotsky (1991), ao abordar a questão do significado de cada palavra, menciona dois componentes: o *significado* propriamente dito, aquilo que se refere

ao signo, que é compartilhado por todos e o *sentido*, que é relacionado à dimensão subjetiva da palavra para cada um. O sentido está relacionado ao contexto do uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo.

Leite e Tassoni (2002) acreditam que é através desta interação em que a afetividade está presente que a criança passa de um estado de total sincretismo para um progressivo processo de diferenciação e cria as bases para a construção da identidade. Da mesma maneira, é ainda através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico e dá origem à atividade cognitiva e possibilita o seu avanço.

Para Leite (2006), a afetividade constitui-se como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos e os diversos objetos e, desta forma, é fundamental compreender o efeito afetivo dessas experiências.

Neste sentido, Leite e Tassoni (2002) afirmam que a natureza afetiva da experiência depende da qualidade da mediação vivenciada. Essa mediação produz efeitos que não são somente cognitivos, mas simultaneamente afetivos. E esses efeitos subjetivos determinarão as futuras relações que se estabelecerão entre o sujeito e os objetos da cultura. As experiências afetivas referem-se, pois, às experiências subjetivas, que revelam como cada indivíduo é afetado pelos acontecimentos da vida e quais significados e sentidos dão a elas.

Vygotsky (1998) acredita que as características individuais e até mesmo suas atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o ambiente.

Em seus estudos sobre afetividade, Pino (mimeo) tem destacado que os fenômenos afetivos referem-se às experiências subjetivas, que mostram a maneira como cada sujeito "é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele" (p. 128). Para o autor, esses fenômenos revelam como os acontecimentos repercutem no interior de cada sujeito e assume a importância de compreender tais reações: "Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...) são as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo" (PINO, mimeo, p. 130-131).

Neste sentido, Vygotsky (2003) afirma: "A rigor, do ponto de vista científico, não se pode educar a outrem [diretamente]. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência." (p.75)

Vygotsky (2000, p. 33) afirma que "o homem é o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo" e ressalta que essas relações são fundantes no processo de constituição dos sujeitos. A questão do sujeito está nas relações sociais e nas práticas sociais, na dinâmica dialética entre o funcionamento interpsicológico e o funcionamento intrapsicológico, transição que acontece pelas mediações semióticas.

Nesta perspectiva, de acordo com Molon (1995), o sujeito é uma unidade múltipla que se realiza na relação eu-outro; é através da linguagem que alguém se constitui sujeito e é constituinte de outros sujeitos. Disso se infere que a relação do sujeito com o outro é mediada. Assim, todas as relações são mediadas, e nem as interações epistemológicas nem as dialógicas são diretas; da mesma forma, as relações entre pensamento e

linguagem não são diretas, mas são mediadas pelo significado. Desse modo, o sujeito se constitui pela mediação semiótica e por meio do processo de significação, mas essa constituição acontece no confronto eu-outro das relações sociais. Neste sentido, a subjetividade e o sujeito são compreendidos na realidade social e na vida social, vista esta como, primordialmente, histórica. (MOLON, 1995).

A concepção da constituição do sujeito em uma dimensão semiótica não ignora a individualidade nem a singularidade, mas atribui-lhes novos significados, quais sejam, a individualidade como um processo e socialmente construída, a singularidade como uma conjugação que envolve elementos de convergência e divergência, semelhanças e diferenças, aproximação e afastamento em relação ao outro, e o sujeito como uma composição não harmônica dessas tensões e sínteses. (MOLON, 2011). De acordo com Góes (1993), a constituição do sujeito acontece no campo da intersubjetividade, configurado como o lugar do encontro e do confronto e como o palco de negociações dos mundos de significação privado e público.

De acordo com Smolka (2000) “Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam - também de diferentes maneiras; ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e nas histórias das) relações com os outros. “ (p. 31)

Góes (1993) e Smolka (2000) evidenciam a complexidade da constituição do sujeito e da constituição da subjetividade, como também a importância da participação do outro nesse processo. A participação do outro acontece em um cenário de agitação, conflito, produção permanente, diferenças, semelhanças e tensões, ou seja, em um cenário constituinte e constituído de significações, isto é, situado no mundo das significações.

### **3. MÉTODO**

#### **3.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa (LUDKE & ANDRÉ, 1986) uma vez que pretende analisar a história de constituição do professor. Os dados coletados são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto e o significado que as pessoas atribuem às coisas são os focos de atenção. Segundo os autores, o desenvolvimento deste tipo de estudo vai se especificando: “no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve.” (p.13)

Para a coleta de dados, o procedimento utilizado foi o da entrevista recorrente (Leite e Colombo, 2006), um procedimento interativo entre pesquisador e sujeito no qual um dos atores pretende conhecer o processo pelo qual o sujeito, detentor da experiência, se constituiu. Na presente pesquisa busca-se identificar minuciosamente os agentes mediadores que possibilitaram o processo de constituição do sujeito como professor.

Desta maneira, tanto o pesquisador como o participante contribuem para a construção do conhecimento sobre o tema em questão. Segundo Grotta (2000), o sujeito é aquele que possui a experiência e que, a partir desta, seleciona os eventos que considera relevantes. O pesquisador, por sua vez, assume o papel de orientador da pesquisa, organizando aquilo que foi narrado.

Neste processo, o sujeito relata sua experiência a partir de uma pergunta central e participa da análise. Segundo Falcin (2006), a interação recorrente envolve, já na fase de coleta de dados, a análise simultânea pelo pesquisador. Nesta análise, ocorre o

agrupamento dos conteúdos narrados pelo sujeito em núcleos, que serão aprofundados, esclarecidos ou acrescidos, conforme necessário.

Esse tipo de consulta é uma interação social planejada que se dá entre “um ator que pretende ‘conhecer’ o fenômeno e o outro ator que detém a experiência cotidiana daquele fenômeno” (SIMÃO, 1989, p.37), havendo, para tanto, a repetição de consultas do pesquisador ao participante até que ambos considerem o assunto suficientemente esclarecido. Não há, portanto, necessidade de o sujeito preocupar-se em esgotar os tópicos da questão proposta de uma única vez.

Aqui, optou-se por agrupar os conteúdos em núcleos temáticos. Segundo Aguiar (2001), estes núcleos são formados na busca de “temas/conteúdos/questões centrais apresentados pelos sujeitos, entendidos assim menos pela frequência e mais por serem aqueles que motivam, geram emoções e envolvimento” (p.135)

A organização e separação das falas do sujeito em núcleos já constitui a primeira etapa da análise dos dados. É importante ressaltar que a construção dos núcleos e a escolha do nome de cada um já revelam a análise do pesquisador.

### **3.2. SUJEITO**

O sujeito desta pesquisa foi intencionalmente escolhido. Foi professor de Matemática e Complementos de Matemática da pesquisadora no Ensino Médio numa escola particular do interior de São Paulo. Em suas aulas a pesquisadora observava que o sujeito apresentava uma grande aproximação em relação ao seu objeto de estudo, o que era percebido por todos. O sujeito se preocupava muito com o aprendizado dos alunos e não media esforços para que a matéria fosse por todos compreendida. Explicava

passo a passo cada exercício, passava pelas carteiras para conhecer as dificuldades dos alunos, tinha muito capricho e cuidado com a lousa, sendo que escrevia de forma clara, desenhava as figuras geométricas utilizando régua e mudava a cor do giz para que o aluno visualizasse o exercício e/ou o desenho com mais facilidade.

Para justificar e corroborar a seleção do sujeito, optou-se por entrevistas com alunos, ex-alunos e colegas de trabalho da escola particular em que o sujeito trabalha, uma vez que o objetivo da pesquisa implicava em identificar um professor reconhecidamente bem sucedido em suas práticas pedagógicas, dentro e fora da sala de aula. A esse respeito, houve confirmação de que o sujeito atendia aos critérios buscados. Os alunos relataram que o professor é muito querido por todos e explica muito bem a matéria. Os ex-alunos lembraram com muito carinho do sujeito e relataram que ele, além de explicar muito bem a matéria, é muito competente. A diretora da escola afirmou que o sujeito é muito inteligente, competente e sempre está disponível para ajudar naquilo que for preciso.

Selecionado o sujeito de pesquisa e tendo sido reafirmado o seu interesse em participar da pesquisa, combinou-se data para que uma aula fosse assistida pela pesquisadora com o intuito de anexar ao trabalho informações referentes à sua prática de ensino a fim de embasar e justificar a escolha do sujeito. Optou-se por assistir uma aula no Primeiro ano do Ensino Médio que ocorreu no período da manhã. O conteúdo da aula foi Inequações e pôde-se perceber que o sujeito seguiu uma ordem gradual em suas explicações. O conteúdo foi ministrado por ele de forma tranquila e gradual. Na lousa, dava exemplos de exercícios mais fáceis para depois chegar aos mais complexos. Sempre que era interrompido respondia às dúvidas com muita preocupação e ia até a carteira dos alunos para compreender suas dificuldades. O sujeito se mostrou muito acessível e próximo dos alunos e conduziu os exercícios passo a passo. Depois de

terminada a resolução de algum exercício na lousa, o sujeito fazia hipóteses de procedimentos que o exercício poderia pedir, para que os alunos tivessem acesso às várias questões referentes ao assunto. Esta aula está apresentada no ANEXO 1.

O sujeito realiza seu trabalho com sucesso e através de suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula consegue promover um movimento de aproximação afetiva entre seus alunos e as atividades de ensino adotadas.

O sujeito é do sexo masculino, nasceu em 1975, é casado e não possui filhos. Em 1998, ingressou na Unicamp e cursou Matemática depois de ter feito três anos de Engenharia de Computação, na mesma Universidade. A troca de curso e suas motivações serão abordadas de forma detalhada posteriormente. Durante o curso de Matemática, morou em Mogi Guaçu onde trabalhou em um banco. Assim que terminou a faculdade, continuou trabalhando no banco e dando aulas particulares de matemática. Por perceber que sentia muito prazer dando aulas, em 2002 decidiu sair do banco para se dedicar à docência. Deu aula em escolas estaduais e atualmente trabalha numa escola particular e no Fórum, ambos em Mogi Guaçu. Em 2012, sujeito fez uma prova para o mestrado e passou em primeiro lugar.

### **3.3. *PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS***

De acordo com a disponibilidade do sujeito, combinou-se a data, local e horário da primeira entrevista, que ocorreu numa escola particular, local onde o sujeito dá aula para o Ensino Médio. Ela foi marcada de acordo com a disponibilidade do sujeito em um horário escolhido por ele. Depois de apresentados os objetivos da pesquisa e tendo reafirmado o interesse e disponibilidade em participar da entrevista, o sujeito assinou um

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a observação de suas aulas e a gravação de suas entrevistas. O modelo desse termo está presente no ANEXO2.

Esta entrevista ocorreu no período da manhã e durou 1 hora e 8 minutos. Numa sala silenciosa e sem interrupções, buscou-se manter um clima informal, no qual o sujeito foi deixado à vontade para discorrer sobre o assunto proposto. Este primeiro encontro caracterizou-se pelo início das verbalizações a partir de uma questão central:

*Quais fatores, que ao longo de sua vida foram importantes para que você se constituísse como professor de matemática da maneira que é?*

A pesquisadora fazia poucas intervenções e o sujeito relatou suas experiências de forma livre e tranquila. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita.

Na sequência a pesquisadora releu a entrevista e identificou possíveis mediadores da história de constituição do sujeito como professor de matemática. Com base nesses relatos, separou esses possíveis mediadores em Núcleos de Significação. Esses núcleos foram enviados para o sujeito para que ele tomasse contato com esta análise e pudesse avaliar a proposta.

De acordo com a disponibilidade do sujeito, a segunda entrevista foi marcada e ocorreu novamente na escola particular em que o sujeito trabalha, no período da manhã, e durou 1 hora e 37 minutos. Com base nos relatos do primeiro encontro, organizados em núcleos, esta entrevista aconteceu de forma mais direcionada com o objetivo de clarear e aprofundar alguns temas. A pesquisadora consultou o sujeito a respeito da organização das falas em núcleos e da escolha dos títulos dos mesmos. Houve concordância entre pesquisadora e sujeito em relação aos núcleos propostos.

Nesta entrevista, que também ocorreu em um ambiente silencioso e sem interrupções, mais que a simples descrição de experiências, buscou-se a significação e o

peso afetivo dado por ele às vivências. O sujeito comentou aspectos ainda não aprofundados e acrescentou algumas experiências aos núcleos.

Em seguida, realizou-se novamente a transcrição da entrevista e, aos núcleos já definidos, foram acrescentados os relatos verbais da segunda entrevista. Os núcleos foram sendo mantidos ou modificados a partir das revisões dos relatos do sujeito. Ele aprovou a ordem, a escolha dos títulos e manteve-se de acordo no processo de análise dos dados. Os núcleos formados referem-se aos mediadores do sujeito em seu processo de constituição como professor de matemática e receberam os seguintes títulos: o papel da família; professora do fundamental II e sua prática pedagógica; o sucesso na ajuda aos colegas; ensino médio no Objetivo: início da paixão pela matemática; o curso de cálculo na Unicamp; as matérias práticas no curso de Engenharia na Unicamp; a mudança para o curso de Matemática e a opção pela docência; aula particular e o fortalecimento do gosto pelo ensino; a aula particular e a superação da timidez; o desencanto com a escola pública; o prazer pela docência e sua prática pedagógica. O ANEXO 3 apresenta o conjunto final dos núcleos e suas respectivas definições.

## 4. RESULTADOS

O Quadro 1 apresenta os núcleos temáticos resultantes da análise final.

QUADRO 1 – RELAÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS FORMADOS NO PROCESSO DE ANÁLISE FINAL.

A) O papel da família
B) Professora do Fundamental e sua prática pedagógica
C) O sucesso na ajuda aos colegas
D) Ensino Médio no Objetivo: início da paixão pela matemática
E) O curso de Cálculo na Unicamp
F) As matérias práticas do curso de Engenharia na Unicamp
G) A mudança para o curso de matemática e a opção pela docência
H) Aula particular e o fortalecimento do gosto pelo ensino
I) Da aula particular à superação da timidez
J) O desencanto com a escola pública
K) O prazer pela docência e sua prática pedagógica

## O papel da família

No processo de constituição do sujeito como professor, a família situa-se como a primeira condição mediadora identificada, com um papel muito importante. Em sua infância, o sujeito relata que brincava de escolinha com os irmãos e resolvia contas passadas pela irmã.

“Na minha infância, até onde eu lembro, meu irmão e minha irmã brincavam comigo de escolinha e eu acho que um pouco dessa coisa de professor é por causa disso; eu gostava de ver a lousinha e eu lembro que minha irmã passava continhas para mim e eu fazia continhas já desde pequeno, eu acho que eu aprendi primeiro a fazer contas e depois a ler e a escrever, por incrível que pareça. Eu também gosto dessa coisa de ensinar... (...) (Entrevista 1 pág.1)

Quando estava aprendendo a ler e a escrever, o sujeito brincava de ditado com a mãe e depois corrigia.

“(...) Eu também gosto dessa coisa de ensinar... Eu lembro que, não tão ligado à matemática, mas ligado ao ensino, eu lembro que, por exemplo, eu brincava às vezes com a minha mãe à noite de ditado, eu ditava para ela, ela fazia e depois eu corrigia. Isso com sete, oito anos, eu estava aprendendo a ler e a escrever, gostava de palavras e gostava de corrigir, não sei, por que eu via a professora corrigindo provas e queria corrigir também.” (Entrevista 1 pág.1)

Sua mãe e sua irmã sempre elogiavam muito. Por ir muito bem e ser o primeiro aluno da classe, na primeira e na segunda série, recebia muitos elogios da professora, fazendo com que sua mãe ficasse muito orgulhosa. O sujeito, neste contexto, percebia ser muito valorizado.

“Eu lembro que eu recebia muito elogio delas. A minha irmã, quando passava as continhas e eu acertava tudo... Acho que elas começaram a perceber que eu tinha alguma coisa de

diferente. Na primeira série e na segunda, por ir bem, eu lembro que a professora fazia elogios para a minha mãe e ela ficava toda orgulhosa, eu era o primeiro aluno da classe, então eu percebia que elas me valorizavam bastante. (...)” (Entrevista 2 pág. 11)

Foi uma criança muito preocupada, responsável e, por querer ir bem na escola, gostava muito de estudar. Este comportamento fez com que toda sua família se orgulhasse muito, inclusive seu pai que ainda era vivo. A família toda compartilhava desta opinião e o sujeito acabou sendo o orgulho da família, o que era uma satisfação para todos.

“(...) E minha mãe e minha irmã também, percebiam que eu sempre estudava, era preocupado, responsável, não precisava nem pedir para estudar que eu já estava pegando o caderno, tinha prova e elas até já sabiam que eu ficava no quarto trancado estudando, e eu queria ir bem. Era meio que uma satisfação para eles também. Meu pai ainda era vivo na época, e eles se orgulhavam de mim. Minha irmã sempre falava para os amigos dela: Ai, meu irmão é o melhor aluno da turma. (...) Aí também, eu acho que a família começou a perceber, meus tios... (...)”(Entrevista 2 pág. 11)

Relata que, cursando ainda o Fundamental, com 12 para 13 anos, duas primas mais velhas, que fizeram concurso para professora do Estado, solicitaram sua ajuda para corrigir e explicar os exercícios da prova. Elas o achavam muito inteligente e isso fazia muito bem a ele.

“Eu lembro que eu tinha duas primas mais velhas do que eu que fizeram uma vez um concurso para professora do estado e eu lembro que uma vez, a gente foi na casa delas visitar e elas estavam com a prova. Eu estava no fundamental e elas deram a prova para mim para eu corrigir para elas, ver se tinham acertado e explicar os exercícios. Elas já formadas, né? Professoras de primeira à quarta, acho que tinham feito magistério. Aí eu começava a fazer e mostrava para elas, e elas falavam: nossa! Mas você é tão inteligente, acho que vou levar você junto no dia da prova. E eu com 12, 13 anos,

explicava para elas, com 40 anos, 35 anos. E isso me fazia bem.” (Entrevista 2 pág. 11)

Quando entrou na Engenharia na Unicamp, a família toda elogiou. Apesar de o curso não o estar satisfazendo, assunto que será detalhado posteriormente, sentiu dificuldades em deixar o curso devido ao fato de se importar com a opinião da família.

“(…) Quando eu entrei na Engenharia na Unicamp, a família toda elogiava e acho que isso também foi um pouco de peso para mim, para largar. O elogio acaba pesando depois, acho que pegou um pouco nessa parte negativa da Engenharia, você não querer mostrar esse lado ruim para os outros, que você também tem fraquezas e vai mal também em alguns pontos e parece que você não admite, porque a vida toda você foi bom e foi o primeiro né? Para mim foi difícil isso, assumir esse lado, que a gente não é um superdotado, invencível, que vai ser bom em tudo, o melhor de todos. Você tem que assumir isso também, né?” (Entrevista 2 pág. 11)

### **Professora do fundamental e sua prática pedagógica**

Na segunda e na quarta série do Ensino Fundamental, o sujeito teve uma professora que lecionou matemática de quem gostou muito. Esta professora foi lembrada pelo sujeito por ser muito próxima e acessível. Ela passava vários problemas e o sujeito se sentia incentivado. Ele ia muito bem e era um dos melhores alunos. Cada problema que acertava a professora dava uma estrelinha ou um carimbinho no caderno e depois um prêmio para aquele que conseguisse mais estrelinhas no mês. Este prêmio ficava sempre com o sujeito ou com outros dois colegas, que, por gostarem de ir bem, competiam numa disputa muito sadia.

“(…) eu me lembro que eu tinha uma professora na segunda série e ela também foi professora da quarta série que dava matemática. Ela passava um monte de probleminhas, e eu gostava muito de probleminhas porque era meio que um desafio para a gente; e eu lembro até hoje que eu era um dos

melhores alunos, eu ia bem nos probleminhas; e eu lembro que cada um que a gente acertava ela dava uma estrelinha ou um carimbinho no caderno da gente; e eu lembro que depois dava um prêmio para aquele que conseguisse mais estrelinhas no mês e sempre era eu que conseguia: eu, um amigo e uma menina - então era meio que uma competição entre a gente, mas uma coisa sadia, porque era gostoso você ir bem.” (Entrevista 1 pág.1)

Um dos prêmios que o sujeito ganhou foi uma borracha com cheiro:

“E uma vez ela me deu uma borrachinha daquelas cheirosas por que eu tinha acertado mais.(...)” (Entrevista 2 pág. 1)

Esta professora sempre foi muito carinhosa e falava de uma maneira tranquila, o que ajudou bastante o sujeito. Segundo ele, foi uma das melhores professoras que teve.

“No fundamental, minha professora sempre foi muito afetuosa, sempre falava de uma forma bem calma e isso me ajudou bastante porque ela era aquela professora dura na hora que tinha que ser, controlava a disciplina e ela sempre foi muito calma na hora de ensinar e eu via que isso ajudava bastante, em tudo sabe? Ela tinha clareza na hora de explicar, na hora de organizar na lousa e ela, sim, acho que foi uma das melhores que eu tive. Talvez isso tenha me ajudado bastante a gostar também; eu já gostava e ajudou a gostar mais, eu acho. Ela sempre foi muito próxima da gente, então essa questão de ser próxima, se preocupar com o aluno é muito importante, ser acessível.” (Entrevista 1 pág.7)

Esta professora é lembrada pelo sujeito com muito carinho. Segundo ele, ela era muito disponível e fazia com que se sentissem muito à vontade para tirarem suas dúvidas.

“Ela era muito humana, bem próxima da gente, sabe? Ela tentava de certa forma fazer a gente se sentir à vontade para tirar dúvida, para perguntar, para conversar com ela. Então isso facilitava bem o acesso a ela, vamos dizer assim. E ela era um pouco firme na disciplina, ela conseguia manter o respeito por

ela em classe, ser firme na hora que tinha ser firme, mas também assim, conseguia brincar com a gente, puxar a gente na hora que precisava e deixar a gente mais à vontade também, brincar com a gente. Isso eu percebia bastante. (...) Ela fazia com calma, sem pressa, ela passava dever, cobrava, via se a gente estava fazendo ou não. (Entrevista 2 pág. 1 e 2)

Naquela época, não havia muitos recursos, mas a professora utilizava de forma cuidadosa os que estavam à sua disposição (livro e lousa, por exemplo).

“(...) Ela, para falar é bem calma, sabe? Ela escrevia assim, tinha uma didática boa, sabe? Uma letra boa para escrever na lousa, escrevia de uma maneira bem clara, seguia bem o livro... Ela não ia muito longe, sabe? Por que naquela época não tinha muita coisa mesmo, era só lousa, apagador e giz, o livro... E como eu gostava da matéria, para mim era muito fácil e ela era muito clara, então foi bom porque ela sendo uma professora muito boa e eu gostando, acho que casou.” (Entrevista 2 pág. 1)

No ano seguinte ao que teve aula com a referida professora, o sujeito se encontrou com ela quando estava fazendo matrícula com sua mãe. A professora aproveitou a oportunidade para pedir emprestado ao sujeito o seu caderno. Este evento foi muito significativo para o sujeito porque o fez sentir-se muito valorizado.

“(...) ela fez muitos elogios para a minha mãe e me pediu o meu caderno, porque, como eu copiava tudo e tinha uma letra bonitinha, servia para ela ter como base mais ou menos, acho que para dar aula para os alunos no outro ano. E eu achei muito legal, porque eu via que ela me valorizava, sabe? Isso foi um prêmio para mim, o meu caderno... Você se sente bem e se sente valorizado por aquilo que está fazendo. Isso é legal.” (Entrevista 2 pág. 1 e 2)

## O sucesso na ajuda aos colegas

Por ter muita facilidade, o sujeito sempre ensinava Matemática aos seus amigos e o sucesso dessa ajuda foi muito importante para ele. Os amigos valorizavam esta ajuda e ficavam muito agradecidos pela nota que conseguiam no final. Neste momento, mesmo sem pensar em dar aulas, o sujeito se sentia muito realizado em ensinar.

“(...) eu lembro que eu tinha um amigo que sempre falava: nossa, se não fosse você eu não conseguiria tirar nota! Então foi aí que começou essa coisa de professor, de ensinar. Eu lembro até hoje que eu ensinava uns dois amigos meus com matemática e desenho geométrico. Eu ainda não pensava em dar aula, nada.” (Entrevista 1 pág.2)

O sujeito viveu muitas experiências de ajuda aos amigos, as quais foram significativas para ele. Em vésperas de prova, sempre era solicitado pela mãe de um amigo para estudar com ele. Eles ainda são amigos e ele sempre é lembrado pela ajuda que deu.

“(...) Eu tinha um amigo que a mãe dele sempre pedia pra eu ir lá na véspera da prova pra estudar com ele, sabe? E até hoje que nós somos amigos ele me fala: Nossa, se não fosse você eu não tinha passado de ano! Então foram experiências com amigos, sem vínculo com um profissão mesmo.” (Entrevista 2 pág. 3)

Para as provas das matérias mais complicadas na faculdade de Matemática, assunto que será abordado posteriormente, seus colegas sempre o convidavam para fazer um grupo de estudo. Mesmo morando em outra cidade e não tendo aula, o sujeito viajava só para estudar com os amigos.

“Na faculdade eu lembro que às vezes, para a prova, porque tem umas matérias que são mais complicadinhas de matemática, e eles vinham e queriam fazer um grupinho de estudo. Só que era à noite e eu ia embora para a casa. As vezes eu tinha uns buracos no horário, de segunda feira, acho que teve um semestre que de segunda feira eu não tive aula porque tinha eliminado algumas matérias. Aí eles vinham e pediam para eu ir só para estudar com eles. Eu fui de van para Campinas só para estudar com eles. Era legal assim, e a nossa turma da matemática era uma turma legal. E eles já sabiam que eu já tinha feito engenharia e largado, e tinha um pouco de facilidade, eles sempre vinham atrás de mim para eu ajudar eles, era legal.” (Entrevista 2 pág. 10)

O sujeito sempre gostou de tirar dúvidas de amigos. Na faculdade de Engenharia na Unicamp, assunto que ainda será abordado com mais detalhes , ajudava alguns colegas na disciplina de cálculo.

“Até na faculdade eu ajudava alguns colegas que tinham dificuldade com cálculo. Então despertou um pouco esse lado. Inclusive, eu sempre gostei de tirar dúvidas de amigos, só não tinha certeza se eu conseguiria encarar uma classe.” (Entrevista 2 pág. 6)

Ao longo de sua vida, o sujeito foi percebendo que gostava muito de ajudar os colegas com as matérias. Ainda não pensava em dar aulas, mas sentia-se muito satisfeito quando obtinha resultados.

“(…) O que eu percebia era isso, desde o fundamental, que quando eu ensinava e eu via o resultado, quando eu via que eles conseguiam aprender o que eu falava, eu me sentia satisfeito com aquilo e aquilo me dava prazer, aquela coisa de você ensinar e ter um retorno, ver aquele cara aprender... (…)” (Entrevista 1 pág.4)

## **Ensino Médio no Objetivo: início da paixão pela Matemática**

Na oitava série, fez uma prova e conseguiu uma bolsa de estudos no Curso Objetivo para o Ensino Médio. Lá, a Matemática era dividida e cada parte ficava sob responsabilidade de um professor. Não teve um contato tão próximo com os professores como no Ensino Fundamental. Naquele momento era a matéria que o levava a ter vontade de aprender cada vez mais.

“(…) aí não era tanto a relação com o professor, era mais com a matéria, eu gostava muito de Matemática e cada vez eu queria aprender mais, tinha interesse em conhecer e saber como funcionava... No fundamental era mais brincadeira e depois começou a ficar mais sério.” (Entrevista 1 pág.2)

Começaram as aulas de química e física que até então não tinha tido e o sujeito se identificou muito. Continuou indo muito bem e começou sua paixão por exatas.

“(…) Começou aquela paixão por exatas, por que aí começou a química, a física e eu gostava das duas por que envolvia contas e raciocínio lógico e então para mim foi legal.” (Entrevista 1 pág.2)

Os professores eram bons e o sujeito se sentia mais maduro em relação à matéria, fazendo com que, pela aula e pelo estudo em casa, a matéria fosse bem aprofundada.

“(…) Ficou uma coisa mais entre eu e a matéria mesmo, foi criando mais um laço de gostar, de se interessar, de entender como funciona, de querer conhecer coisas diferentes, e de pensar o que será que ia aprender depois, aquela coisa de querer mais. Eu via que ficava mais interessante, porque aí acho que formou um vínculo com as três, na verdade, a

matemática, a física e a química, mais a física e a matemática, que são muito próximas.” (Entrevista 2 pág. 3)

Essas matérias ficaram cada vez mais interessantes para o sujeito e, por ir muito bem nas provas e nos simulados, percebeu que tinha que seguir esta área. O prazer que sentia ao estudar foi também fundamental nesta constatação.

“(…) E eu via que eu tinha muita facilidade, ia bem nas provas e simulados e eu percebia que era essa área que eu tinha que ficar, sabe? Porque era a área que me dava prazer, que eu via que às vezes tinha que estudar e eu percebia que que preferia isso do que as outras. Eu dividia até o horário de estudo deixando as exatas para a tarde e as humanas para a noite, por que à tarde estava aquele calor, dava mais sono esse eu tivesse que estudar história a tarde eu ia dormir, ia desmotivar.” (Entrevista 2 pág. 3)

### **O curso de Cálculo na Unicamp**

No terceiro ano do Ensino Médio, o sujeito não tinha definido o curso superior que faria. Pensava em fazer Matemática ou Física, mas, quando conversava com as pessoas, era desmotivado por considerarem um desperdício um aluno tão inteligente dar aula. Receoso, o sujeito acabou prestando Engenharia. Na época o computador estava no auge; então, em 95, entrou na Engenharia de Computação da Unicamp. Entrou também na Unesp e na USP, no curso de Ciência da Computação, mas optou pela Unicamp por ser uma faculdade boa, ser mais perto e por ter um amigo lá. Ambos pensavam em morar juntos.

“Por não saber o que querer ainda, eu até pensava em fazer essas disciplinas de ciências puras, matemática, física, mas quando eu conversava com alguém, me falavam que era um desperdício, você, tão inteligente, vai dar aula? Por que existe um certo preconceito com o professor na nossa sociedade, né?”

Por que o professor é desvalorizado, parece que aquele cara que a última opção dele foi ser professor. Aí, com um pouco de medo, acabei fazendo engenharia. Na época, estava no auge o computador, então fui para a engenharia de computação, mas sem nunca ter aberto um Windows. Isso foi em 95, quando eu entrei na Unicamp.” (Entrevista 1 pág. 2)

No início do curso, não se sentiu bem com o fato de não ir tão bem quanto gostaria nas matérias práticas da Engenharia.

“Na Unicamp, eu percebia que a parte de cálculo, que é ligada à matemática, eu ia bem e já na prática, ligada à engenharia mesmo eu ia mal. Então eu me sentia muito mal com isso, por que eu falava: nossa, então eu não sou tão bom aluno quanto eu pensava que era; como não estou indo bem em tudo como sempre fui? Aí eu comecei a me questionar se era isso que eu queria mesmo ou não. Eu gostava mais da parte teórica, mas demorou para cair a ficha e para eu criar coragem. Eu fiquei três anos fazendo engenharia, só que assim, no final do segundo ano eu já sabia que não era aquilo que eu queria fazer. Comecei então a dar uma olhada nos manuais, nos cursos, e percebi que gostava de ciência pura mesmo.” (Entrevista 1 pág. 3)

No primeiro ano de faculdade, suas notas não foram muito boas. O sujeito começou a perceber que seu rendimento na faculdade estava muito aquém do que o do Ensino Médio. Nas matérias de Cálculo e Geometria Analítica, que segundo ele são mais teóricas, conseguia ir na média.

“Nas matérias de cálculo, geometria analítica, que são mais teóricas, que você tem que sentar na mesa, ler o livro e fazer exercícios, eu conseguia ir razoável. Mas mesmo assim eu não conseguia ter aquelas notas que eu tinha lá no médio. Não era o melhor aluno da classe mais, isso mexeu comigo já. Mas ainda assim eram essas as matérias que eu conseguia ir na média, ir bem. No primeiro ano, minhas médias não foram muito boas na faculdade porque acho que senti muito essa mudança, então acho que pegou nas notas. Depois que eu

comecei a acostumar mais que começaram a melhorar minha notas, na parte de cálculo.” (Entrevista 2 pág. 5)

O fato de ir bem nas matérias ligadas à Matemática chamou sua atenção:

“Quando eu estava na engenharia eu me sentia decepcionado por não ir bem nas matérias de engenharia e ir bem nas de matemática.” (Entrevista 2 pág. 16)

Por perceber que seu desempenho era melhor nas matérias mais teóricas, o sujeito começou a pensar em mudar de curso:

“(…) Aí eu comecei a perceber que esse meu lado teórico estava mais despontando que o lado prático e isso, juntando às decepções de nota, tudo... Eu comecei a parar para pensar. Ao mesmo tempo comecei a pensar em mudar de curso.” (Entrevista 2 pág. 6)

### **As matérias práticas do curso de Engenharia na Unicamp**

O sujeito sentia que os colegas do curso tinham uma motivação que lhe faltava. Era como se estivesse fazendo o curso por obrigação, porque não pensava em se formar engenheiro e não se via trabalhando nesta profissão. Ele via os colegas conversando, fazendo planos e usando termos técnicos que não dominava e, desta forma, começou a se sentir muito desmotivado.

“Eu não sei se faltava uma motivação, não sei explicar bem, mas eu via nos outros colegas uma motivação que eu não tinha. Eles conversavam e imaginavam o futuro deles como Engenheiro, minha engenharia era a de computação, coisa que eu não parava para pensar. Parece que eu fiz meio que por obrigação, passar na engenharia. Eu não pensava em me formar engenheiro e trabalhar como engenheiro, isso nunca passou pela minha cabeça. Eu via eles conversando, falando

de coisas, termos técnicos, que eu nem dominava, sabe? Aí eu comecei a me pôr para baixo, nossa, meu colega já tem uma bagagem e eu não tenho, e aquela coisa meio negativa do não, eu não vou conseguir, não tenho capacidade. Juntou com tudo, com cidade diferente, professores diferentes e diferentes em tudo, no agir com o aluno.” (Entrevista 2 pág. 4)

O sujeito notou muitas diferenças entre os professores da faculdade e os professores do Ensino Fundamental e Médio:

“(…) Por que o professor do Ensino Médio e do Fundamental são meio que “paizão” e mãezona” do aluno, dá uma mãozinha quando está precisando, é mais próximo para tirar dúvidas…” (Entrevista 2 pág. 5)

O sujeito percebeu que na faculdade os professores são bem menos próximos dos alunos e muitas vezes desmerecem suas dúvidas.

“Ah, na faculdade, principalmente nessas públicas, estaduais, os professores são menos próximos da gente. (...) E lá não. Lá você percebe que o professor te olha diferente, se você disser que tem dúvida, ele desmerece sua dúvida, então você achava que era com você o problema, não ele, ne? Você já se sentia o problema. Eu lembro de um professor, não lembro se era de cálculo ou geometria analítica, que uma vez eu fui tirar uma dúvida e ele falou que aquilo que eu estava perguntando era uma coisa trivial, uma coisa básica. Você se sente mal por isso. Só que assim, hoje você tem bagagem para ver que o professor que é o problema, ele pode estar num dia ruim, ou ele pode se achar o tal. Mas naquela época eu sempre jogava em mim as coisas.(...)” (Entrevista 2 pág. 5)

Nesse contexto, o sujeito se deparou com algumas dificuldades que o deixaram desmotivado.

“(…) Nas matérias de engenharia eu comecei a jogar tudo em cima das minhas costas, de achar que não, eu não vou conseguir, eu não tenho condições, aí eu ficava desmotivado, não conseguia fazer os trabalhos, os projetos de computação. O primeiro ano foi um martírio para mim. O segundo eu já acostumei um pouco mais.” (Entrevista 2 pág. 5)

O sujeito não conseguia fazer trabalhos e projetos de computação como os colegas. Por nunca ter mexido em computador e programação, o sujeito ficava em pânico diante destas tarefas.

“Aí a Unicamp é assim, primeiro semestre já joga o aluno na fogueira, parece que já é um teste de fogo. Tinha uma matéria na computação que eu tinha que fazer um projeto, tipo um joguinho de computador. Só que eu nunca tinha mexido em computador, programação, nada, então fiquei em pânico né? E eu não consegui fazer... Eu via os colegas, ficam lá mexendo e tudo, fazendo, dando certo. Eu não tinha ajuda e nem coragem de pedir ajuda. As vezes eu perguntava, mas eu tinha um pouco de medo, de receio, e aí foi tudo casando, juntando, pesando. Foi um período meio “trash”, foi um período complicado para mim, uma mudança que eu sofri bastante.” (Entrevista 2 pág. 5)

### **A mudança para o curso de Matemática e a opção pela docência**

Nesse contexto, o sujeito começou a se questionar se era isso que queria mesmo. Percebeu que gostava mais da parte teórica, mas demorou para criar coragem e assumir esse fato . Mesmo tendo claro, já no final do segundo ano, que não era aquilo que queria fazer, cursou três anos de Engenharia. Pensou em mudar de curso, começou a olhar os manuais e chegou à conclusão de que gostava de ciência pura mesmo. Começou a pensar na Matemática porque via que era uma ciência de que gostava, que era bem teórica e nada prática.

“Comecei a pensar na Matemática mesmo, porque eu via que era uma ciência que eu gostava, que eu via que era bem teórica e nada prática e era uma coisa que eu sempre achei bonita (...)” (Entrevista 1 pág. 4)

Nessa decisão, o sujeito priorizou o fato de ser uma ciência teórica.

“E a Matemática, dessas ciências, é a mais teórica. A Química, por exemplo, eu já pensava que ir ter que mexer com

laboratório e eu gostava mais de ficar nos livros estudando. (...) Aí que veio a Matemática que caiu como uma luva para mim na época.” (Entrevista 2 pág. 6)

Mesmo sem saber o que faria depois, o sujeito decidiu fazer o curso de Matemática e se sentiu muito instigado.

“A Matemática eu tinha muito interesse, achava muito bonito. E eu gosto de estudar, desde pequeno. E por gostar de estudar, eu gosto de coisas mais teóricas. Aí eu vi a matemática como uma coisa bonita de estudar, de entender, ver como funcionava, aí que veio o interesse em fazer, não pensando na docência, mas na matéria em si e em fazer uma coisa que me dava prazer, o que eu ia fazer com o diploma eu não sabia ainda (risos).(…) (Entrevista 2 pág. 16)

Como essa decisão foi tomada no final do segundo ano, não tinha tempo para prestar vestibular para o ano seguinte. O sujeito decidiu fazer mais um ano de Engenharia para adiantar algumas matérias da Matemática. Em 97, prestou vestibular para Matemática e entrou em 98, já eliminando uns 30% das disciplinas do curso.

“Fiz dois anos, mas sofria muito nas matérias práticas, mas vi que tinha que ir para um área que eu gostasse. Como já estava bem em cima para prestar vestibular de novo, no final do segundo ano eu optei por ficar mais um ano, mas fazendo bastante matéria da matemática para adiantar e aí, depois no ano de 97, eu prestei Matemática e entrei em 98, já eliminando uns 30% do curso, os cálculos, físicas...(…)” (Entrevista 1 pág. 4)

Por estar morando em Campinas há três anos, decidiu voltar a morar em Mogi Guaçu e viajar todos os dias para a faculdade devido à questão financeira, para não sobrecarregar sua mãe; na época, seu pai já havia falecido. O sujeito estava com 22 para 23 anos e sempre foi muito preocupado em não gastar e não dar trabalho para a família. Achou que estava na hora de começar a trabalhar e não ficar dando gastos. A Matemática o ajudou nisso também, começou a prestar concursos públicos e entrou primeiro no

Banco do Brasil e depois na Caixa Federal; trabalhava de dia e ia à noite para Campinas, de van, para fazer a Matemática.

“A Matemática para mim era como se fosse um passatempo, como se diz, aquela coisa de buscar o que você gosta de fazer e percebi que gostava. Só que assim, eu já estava há três anos morando em Campinas, aí decidi voltar a morar aqui em Mogi Guaçu e viajar, por causa da questão financeira, de não pesar tanto para a minha mãe, na época meu pai já havia falecido e eu sempre fui muito preocupado em não gastar, em não dar trabalho, já tinha 22, 23 anos e pensava que estava na hora de começar a trabalhar e não ficar dando gastos. A matemática me ajudou nisso também, por que eu comecei a prestar concursos públicos e entrei primeiro no Banco do Brasil e depois na Caixa federal; trabalhava de dia e fazia a matemática à noite, ia de van. Foi uma época que cresci bastante, foi meu primeiro emprego, comecei a trabalhar no banco, que usava muito a matemática. Só que no banco comecei a ter chance de crescer, mas vi também que eu podia mudar de profissão.” (Entrevista 1 pág. 4)

Quando começou a Matemática, o sujeito ainda não pensava em dar aula, mas achava a Matemática uma ciência muito interessante.

“Na verdade, eu fui fazer a matemática, mas ainda assim sem pensar em dar aula. Eu meio que queria provar para mim que eu era capaz de fazer uma faculdade na Unicamp. Eu gostava muito de matemática e de ensinar os amigos e por isso fui para esse lado. Um pouco, eu acho, que a matemática foi assim, na época, um curso para eu satisfazer um prazer pessoal de conhecimento, mas ainda não pensando no depois.(...)” (Entrevista 2 pág. 7)

“(…) Aí eu vi a matemática como uma coisa bonita de estudar, de entender, ver como funcionava, aí que veio o interesse em fazer, não pensando na docência, mas na matéria em si e em fazer uma coisa que me dava prazer, o que eu ia fazer com o diploma eu não sabia ainda (risos) (...)” (Entrevista 2 pág. 16)

Depois que entrou na faculdade é que começou a despertar o interesse em dar aula. Por ser licenciatura, o curso sempre proporcionava debates sobre ensino, fazendo com que o sujeito se voltasse mais para este lado.

“Então eu acho que depois que eu entrei é que começou a despertar esse lado de gostar de dar aula e de querer dar aula. Acho que na própria faculdade, por ser licenciatura, a gente tinha uns debates sobre ensino, isso e aquilo, começa tudo a vir na cabeça, se vai para o lado de ensino, se não vai. Hoje ainda eu penso em só dar aula (...)” (Entrevista 2 pág. 17)

O fato de gostar muito de ensinar colegas também pesou na decisão.

“Eu ajudava alguns amigos com cálculo e foi aos poucos que eu fui percebendo que essa minha facilidade com matemática e com cálculo, e por gostar dessas matérias, me levaram a fazer a matemática. Aí comecei a pensar se eu gostava só da matemática ou de ensinar matemática. O que eu percebia era isso, desde o fundamental, que quando eu ensinava e eu via o resultado, quando eu via que eles conseguiam aprender o que eu falava, eu me sentia satisfeito com aquilo e aquilo me dava prazer, aquela coisa de você ensinar e ter um retorno, ver aquele cara aprender... Percebi que eu gostava de ensinar (...)” (Entrevista 1 pág.4)

O sujeito ficou os quatro anos da faculdade trabalhando no banco durante o dia e fazendo faculdade à noite. Terminou a faculdade e continuou trabalhando no banco durante o dia. O sujeito começou a sentir interesse para dar aula, porque gostava muito de Matemática e também de ensinar. Começou a amadurecer e a assumir a ideia do ensino como profissão.

“Mas eu gosto dessa coisa de dar aula, aí comecei a pensar nisso. Comecei a criar coragem para assumir isso perante a sociedade, porque antes parece que eu não tinha muita coragem. Acho que eu tinha um pouco de vontade na época que eu estava no terceiro de dar aulas, mas não tinha coragem, por isso acabei escolhendo Engenharia e vi que realmente não era o que eu queria.” (Entrevista 1 pág. 4)

Finalmente o sujeito optou pela docência:

“Mas depois que eu comecei a amadurecer e olhar com outros olhos essa coisa de dar aula. Engraçado que antes eu tinha um pouco de vergonha de falar, as pessoas me perguntavam se ia dar aula, eu falava que não, que estava fazendo Matemática (risos). Hoje as pessoas me perguntam o que eu faço e primeiro eu falo que sou professor e depois que trabalho no fórum. Porque eu acho mais bonito falar que sou professor, porque é uma profissão, e trabalhar no fórum não é uma profissão, é um cargo que eu ocupo. Aqui é uma profissão, uma formação, tem um trabalho social e isso que é o legal.” (Entrevista 2 pág. 16)

### **Aula particular e o fortalecimento do gosto pelo ensino**

Na época, o sujeito evoluiu bastante, trabalhava no banco, onde tinha chance de progredir, mas, ainda insatisfeito, começou a se interessar por uma mudança de profissão.

“Começaram a surgir cargos de gerência, mas eu percebi que eu não gostava muito, queria dar aula mesmo, tinha vontade de entrar numa sala de aula e dar aula. (...)” (Entrevista 1 pág.4)

Quando terminou o curso de Matemática, ficou mais um tempo no banco, mas viu que, se permanecesse lá, não conseguiria dar aula. Já estava dando aula particular na época, aliás, foi quando começou a ganhar dinheiro com o ensino, porque antes dava aula apenas para os amigos sem cobrar nada e de uma maneira bem informal.

“Nessa época do banco eu pegava umas aulas particulares já e via que tinha muita (...) começou a ter muito pedido de aula particular. Não sei se foi no final de 2001 ou 2002, eu tinha terminado a faculdade e eu lembro que comecei a dar aula para um aluno do Seletivo ou do Educar, não lembro, e tinha muito aluno que ficava de recuperação lá e eu lembro que um contou para o outro que contava para o outro e eu lembro que começava a ligar em casa gente o dia todo se eu podia dar aula, se eu podia dar aula.(...)” (Entrevista 2 pág. 8)

Um dos alunos para quem dava aula particular estava de recuperação final em Física, Química e Matemática. O sujeito dava aula de Matemática, mas a mãe do aluno pediu-lhe para dar Física e Química também porque o aluno gostava muito dele. Segundo a mãe, na escola seu filho não entendia e com ele entendia. Esses comentários faziam muito bem ao sujeito. Ele ensinou Física e Química ao aluno que foi aprovado em todas as disciplinas. Seus pais ficaram muito felizes com a ajuda do sujeito e foram até a sua casa no final do ano e lhe deram um presente como agradecimento.

“Eu lembro que eu tinha um aluno que eu dava aula particular e ele estava de recuperação final em Física, Química e Matemática, nas três eu acho, e eu lembro que eu dava matemática, né? Mas a mãe dele pediu para eu dar Física e Química também porque ele gostava muito de mim (risos). Ela falava, não sei o que acontece, na escola ele não entende e com você ele entende! Essas coisas eu achava gostoso de ouvir. Eu lembro que eu ensinei Física e Química e ele conseguiu passar. A mãe dele me deu até um presente de fim de ano pra mim depois. Foram o pai e a mãe dele em casa agradecer por ele e é aquela coisa né? No caso dele não foi passar no vestibular, mas foi passar de ano naquele momento. Porque a gente tem que ver o objetivo da pessoa no momento, né? Pra ele era um ano inteiro de escola particular e se repetisse era praticamente um ano que eles tinham jogado fora. E ele passar, tudo, nossa, eles ficaram muito felizes comigo, por eu ter ajudado ele.” (Entrevista 2 pág. 10)

A opção pela docência foi se consolidando nas aulas particulares, quando ainda trabalhava no banco. O sujeito começou a ver resultados, como no caso da mãe que ficou muito agradecida. Este episódio, como outros, fez com que ele começasse a sentir o retorno positivo e a ver que, como professor, era um profissional reconhecido pelos outros.

O sujeito se preocupava muito com o aprendizado dos alunos:

“Eu sempre achei muito importante o retorno, se estava entendendo, se estava faltando alguma coisa, dava um exemplo. (...) Eu sempre penso assim, primeiro eu faço, vejo se ele entende e depois deixo ele tentar fazer. Tento seguir mais ou menos essa sequência. Depois eu faço um pouco mais difícil e deixo ele fazer de novo, começo pelo mais fácil e vou aprofundando. Eu percebia que isso dava certo nas aulas particulares.” (Entrevista 2 pág. 7)

O sujeito era muito cuidadoso no planejamento e desenvolvimento de suas aulas e se interessava muito pelo aprendizado de seus alunos:

“Quando comecei a dar aula, eu procurava saber também não só aquela coisa de dar aula e não querer saber mais do aluno. Eu queria saber também como ele foi, se eu estava realmente fazendo com que ele entendesse a matéria e fosse bem na prova. Então eu procurava saber se ele passou, não passou, se conseguiu ir bem na matéria.” (Entrevista 2 pág. 8)

Os alunos começaram a dizer que o sujeito explicava muito bem e queriam que fosse dar aula na escola em que estudavam no lugar de seus professores. Esses comentários começaram a deixá-lo ainda mais animado com ‘o dar aula’.

“O ensino me dá prazer nisso, de ver o aluno aprender, encontrar o aluno na rua no supermercado e ele vir falar, me agradecer, receber e-mail de alunos que falam que estão na faculdade e que agora que percebem como eu fui um bom professor, que eles conseguem aprender muitas coisas na faculdade graças a mim e sem eu estar lá. Essas coisas vão fazendo muito bem para o ego, sabe, aquela coisa.” (Entrevista 2 pág. 10)

Seus alunos estavam aprovando suas aulas e, devido aos comentários que faziam, o sujeito começou a se sentir valorizado.

Por considerar a satisfação pessoal muito importante no trabalho, o sujeito decidiu sair do banco, em 2002.

“(…) Muitos falavam, você explica bem, porque não vai dar aula no Educar, no Seletivo, no lugar da professora? E isso começou a, esses comentários começaram a deixar você assim mais animado com o dar aula. Aí eu comecei a pensar, estava no banco há quase cinco anos, até tive oportunidade de crescer lá dentro, mas parece que eu sou um pouco mais ligado à satisfação pessoal no trabalho. No banco não tinha muita satisfação pessoal, era aquela coisa estressante do serviço e você via que era uma coisa mais ligada a resultados, aquela coisa de cobrança, de metas e não era muito o meu lado. O banco estava já com uma ideia de mercado, de venda de produtos, sabe, aquela coisa de executivos, assim e tinha realmente muita oportunidade de crescer desde que você se adequasse a essas exigências, e eu não gostava muito. Comecei a pensar em sair do banco e dar aula. Eu decidi em 2002, agosto acho, sair do banco e pegar aulas.(…)” (Entrevista 2 pág. 8)

A opção pela docência foi se consolidando nas aulas particulares quando via resultados. Para o sujeito, essas aulas fortaleceram muito seu gosto pelo ensino.

“Na verdade a opção pela docência não foi quando eu entrei na Matemática, foi depois. Eu acho que foi quando eu comecei a dar aula particular, ainda no banco. Eu comecei a ver resultados, como aquela mãe que ficou super agradecida porque eu salvei o filho dela (risos) e vários outros. Eu comecei a sentir este retorno positivo, de ver que eu era um bom profissional, pelo menos eles achavam, os alunos gostavam. Aí eu comecei a perceber que dentro do banco eu não conseguiria colocar isso em prática. Com o diploma na mão eu comecei a pensar em arriscar, sair e começar a dar aula. Acho que foi aí a opção.” (Entrevista 2 pág. 15)

### **A aula particular e a superação timidez**

Por estar sozinho com o aluno, as aulas particulares ajudaram muito o sujeito a lidar com a timidez. O sujeito sentia que na aula particular, por ter apenas um aluno, era mais fácil de explicar e de ter sua atenção. Começou a formular uma tentativa de

desenvolver uma didática. O sujeito se preocupava muito com o aluno e, sempre que explicava, tentava se colocar no lugar dele para organizar melhor sua explicação.

“Mas acho que na aula particular, por estar sozinho fica um pouco mais fácil. Desenrolou um pouco mais a timidez. Começou a ser mais natural a coisa. Na aula particular foi o primeiro impacto de aula mesmo, aí que você começa a lidar com a timidez. Foi superar neste sentido, primeiro contato, depois foi no plantão, no aprofundamento, até pegar uma sala mesmo. Numa ordem gradual.” (Entrevista 2 pág. 13)

“No começo eu tinha muita insegurança em dar aula, por que eu sempre fui muito tímido, por que só uma pessoa é fácil, você pergunta para ele qual é seu problema e vai direto no ponto. Eu não tinha dificuldade com o conteúdo, eu tinha dificuldade com o público mesmo, com lidar com minha timidez e falar em público.” (Entrevista 1 pág.4 e 5)

Devido à timidez, o sujeito tinha medo de encarar uma sala com muitos alunos, pois sentia-se inseguro.

“(…) Eu pensava, se fosse para eu trabalhar numa escola e dar um plantão de dúvidas, eu achava que conseguiria, porque o plantão não vai todo o mundo, vai pouca gente então dá para dar conta. Mas se fosse uma sala de aula, com trinta, quarenta alunos, e eu sempre fui muito tímido; e parar, olhar para eles, tentar explicar alguma coisa, será que eu vou conseguir? Isso que eu tinha medo. (...) A aula particular ajudou muito. Foi tudo meio gradativo, na ordem correta. (...)” (Entrevista 2 pág. 6)

Quando começou no Colégio onde atualmente leciona, em 2003, dava aula para uma classe pequena, plantões para tirar dúvidas e aprofundamentos para poucos alunos. O sujeito se sentia mais seguro com poucos alunos.

“Porque a aula particular é boa assim, você tem um aluno só então é mais fácil você explicar para uma pessoa só, é mais fácil você ter a atenção dela. Aí eu comecei a formar uma linha de raciocínio, para tentar ter uma didática, que você consegue ver o que você está explicando e consegue organizar o que você está explicando para tentar pensar sempre nele. Sempre que estou explicando eu tento me colocar no lugar daquele que

está ouvindo para ver se ele está entendendo também e a aula particular ajuda bastante nisso.” (Entrevista 2 pág. 6)

No meio do ano, foi convidado pela diretora para dar aula de Matemática de manhã para os alunos do Ensino Médio. O sujeito não se sentiu preparado e acabou recusando o convite. Ficou com medo porque o segundo ano era uma sala muito grande e desta forma continuou com as atividades que já realizava. No ano seguinte aceitou o convite e tudo correu bem.

“Me lembro até que, no meio do ano, tinha uma professora de Matemática que não estava indo muito bem com os alunos e [a diretora da escola] me chamou para ver se eu queria dar aula para os alunos da manhã, do médio. Lembro que fiquei apavorado e acabei não aceitando; fiquei só com os plantões e com vocês. Fiquei com medo, por que o segundo ano era uma classe muito grande. No ano seguinte acabei pegando, fui bem.(...)” (Entrevista 1 pág. 5)

Além da timidez, o sujeito relatou que tem dificuldade com classes grandes devido à questão da manutenção da disciplina.

“(...)Eu me cobro muito até hoje e um dos meus pontos mais fracos em sala de aula é a questão da disciplina, tanto é que sempre que sai aquela pesquisa dos alunos eu sempre dou uma olhadinha. Os alunos falam e é engraçado que eles mesmos colocam a questão da disciplina. É até um medo meu de pegar classes porque eu sinto dificuldade em falar para o aluno que ele está atrapalhando a aula. Hoje eu sinto menos do que há dez anos, mas ainda sinto um pouco. Acho que por fazer parte do dia-a-dia eu consigo separar mais as coisas; naquela época eu achava que ia magoar o aluno e o aluno ia perder a vontade de assistir minha aula por que ia ficar bravo comigo... Hoje eu já consigo entender que não é uma questão de perder o aluno, você pode até ganhar o aluno e deixá-lo mais próximo. Mas ainda tenho dificuldade com isso.” (Entrevista 1 pág. 5)

O sujeito se cobra muito e sempre tenta superar suas dificuldades.

“Acho que o problema da classe grande foi a questão de superar a timidez. Hoje eu percebo que consegui superar um pouco, porque eu me aproximo muito mais deles.”(Entrevista 2 pág. 12)

## **O desencanto com a escola pública**

O primeiro concurso para ensino público que prestou foi no Estado de Minas Gerais, no ano de 2002. Como o sujeito queria muito dar aula, acabou prestando esse concurso. Foi aprovado e optou por uma escola em Jacutinga, cidade mais próxima de Mogi Guaçu, para não precisar morar fora. Nessa escola, o sujeito trabalhou apenas uma semana. Ele deu aula no Ensino Fundamental II e essa primeira experiência foi bastante negativa. Além de o espaço físico ser ruim, o sujeito não tinha a atenção dos alunos.

“O primeiro concurso que apareceu foi um em Minas, eu queria tanto dar aula que eu fiz pra Minas, olha que louco! (risos) Só que eu não queria morar lá. Eu passei e acabei optando por Jacutinga, que era mais perto. Só que eu fui uma semana só dar aula. Essa primeira experiência foi bem negativa, acho que eu não cheguei a contar. Eu peguei um Fundamental II e eu percebi que tudo o que falavam mal era verdade. As classes hiper lotadas, lá acho até que foi pior que aqui em termos de organização. Tinha uma classe adaptada, muito pequena, com uma divisória, uma lousa daquelas pequenininhas, uns quarenta alunos, você não conseguia nem andar no meio deles, sem ventilador, sem nada. O espaço físico ruim. Eu percebia que eu tentava agir com eles de um jeito calmo, falar com calma com eles e eu percebi que eles não prestavam atenção. Eu tinha que ser rigoroso, brigar às vezes com eles e percebi que no fundamental eu ia ter problema com crianças. Acabei largando as aulas lá e fiquei apenas com aulas particulares.” (Entrevista 2 pág. 8)

Prestou outro concurso, agora no estado de São Paulo, e começou a dar aula numa escola de Mogi Guaçu. O sujeito foi dar aula numa escola estadual motivado a fazer

um trabalho bom, um resgate de um ensino que ele teve. Por ter estudado numa Universidade Estadual, sentia um dever de cidadão, de dar um retorno.

“Eu fui dar aula no Estado motivado a fazer um trabalho bom, um resgate de um ensino que eu tive no Estado e também pelo fato de eu ter feito uma Universidade Estadual, eu sentia um pouco aquele dever do cidadão (...)” (Entrevista 1 pág. 5)

Mesmo ouvindo comentários negativos de seus colegas a respeito das escolas públicas, o sujeito quis conhecer a prática. Nessa escola estadual também não teve experiências positivas. Ficou desmotivado com a realidade que conheceu e até procurou uma psicóloga por achar que o problema era com ele.

“Na outra escola pública que eu dei aula aqui, percebi que, como um professor uma vez me disse, que uma coisa é você gostar de ensinar, e outra é o aluno gostar de aprender. Você percebe que muitas vezes há um abismo entre professor e aluno. (...) Então aquele sonho de uma aula com 100% da classe olhando para você e aprendendo, fazendo elogios, parece que começa a cair por terra. Isso no estágio é muito latente, muito forte, porque é uma coisa desmotivante. Alunos de uma classe de quarenta, se você conseguir a atenção de dois é muito. Professores completamente desmotivados e tudo te leva a ficar para baixo, numa situação ruim. É engraçado que muitas vezes eu entrava na sala de aula e os alunos falavam para mim: nossa, mas você vai dar aula? Os outros professores não deram nada. Aí eu passava matéria e eles falavam: nossa, mas você vai passar matéria? Aí para fazer eles copiarem, prestarem atenção, aprenderem, era um sufoco. Eu acho também que eu tenho um pouco de culpa porque eu me cobro muito, de todos com a atenção presa e todos interessados na aula. Nessa época eu acabei até procurando uma psicóloga para conversar, porque eu estava mal, achando que o problema era comigo, que eu não conseguia dar uma aula legal e fazer eles, no Estado, aprenderem. Ela tentou fazer eu perceber que não era eu, que às vezes a gente é muito negativo, numa classe com conversa de alguns, às vezes a gente acha que a classe toda está falando. Ela tentava me fazer enxergar o lado bom. (...) (Entrevista 2 pág. 9)

O sujeito percebeu que seu sonho de recuperar um ensino de qualidade no Estado era muito difícil. Isso porque os professores eram completamente desmotivados e isso refletia nos alunos que já eram desinteressados. O clima era muito ruim e o sujeito se sentia insatisfeito por não conseguir fazer seu trabalho com qualidade. Tinha a impressão que era um teatro,

“(...) parece que você está fazendo de conta que está ensinando e eles fingindo que estão copiando e aprendendo, uma coisa que você não acredita muito, sabe, é como você estar bancando uma coisa que você não acredita. Por mais que você esteja ali ganhando o seu salário, não é uma coisa que te faz chegar em casa e falar: cumpri minha missão.” (Entrevista 1 pág. 5 e 6)

As aulas na escola estadual não fizeram sentido para o sujeito porque percebia que era uma educação que estava sendo feita de qualquer jeito, sem motivação e interesse dos envolvidos. Segundo ele, o ambiente para aprender deve ser sadio e os professores devem gostar muito daquilo que fazem, caso contrário o processo acaba sendo mecânico.

“Não adianta também você fazer aquilo que não gosta, porque no Estado eu percebia muito isso. Nas escolas estaduais, acho que o problema é este. Muitos professores estão ali porque não podem estar em outro lugar, parece que é meio que um emprego reserva, como não consegui tal coisa vou dar aula. Aí acaba refletindo muito nos alunos, porque o professor chega ali, mal conhece os alunos, muitos têm problemas em casa, problemas sociais, já chega às vezes com problema de casa e o professor não sabe lidar e acaba ficando num conflito; uma coisa pesada, tipo, eu estou aqui para ganhar meu salário e vocês que se virem, copiem. Então fica uma coisa muito mecânica, um clima muito ruim. Isso é ruim, fica aquela coisa pesada no ar. E não é para ser, o ambiente para aprender tem que ser um ambiente sadio; você tem que gostar, não pode fazer por fazer, dar aula por dar aula. Tanto é que por estar insatisfeito no estado eu saí. Para fazer por fazer e para ganhar um salário, para mim não faz sentido, tem que fazer uma coisa

que faça sentido, ainda mais na área da educação.” (Entrevista 1 pág.9)

Ensinar Matemática, como o sujeito queria e gostava, ele não conseguia, pelo menos com os alunos da escola estadual.

“(…) Eu fiquei meio desmotivado e foi o que acabou me levando a prestar o concurso depois para entrar no Fórum. Eu percebia que a Matemática, do jeito que eu gostava, eu não conseguia trabalhar com eles, eu via que era meio que uma enganação.” (Entrevista 1 pág. 5)

O único lugar que conseguia trabalhar como desejava era na escola particular em que dava aula e no Telecurso. Quando entrou no Colégio onde leciona, o sujeito começou a dar aulas também no Telecurso, que era um curso para adultos, alunos que por algum motivo pararam de estudar e não terminaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e queriam retomar. Em ambos os lugares, o sujeito estava gostando muito de dar aula.

No Telecurso, ministrava conteúdos do Ensino Fundamental e a Matemática era mais básica, e lá percebia que tinha um lado filantrópico da docência:

“(…) de você estar ajudando adultos, pessoas que trabalhavam durante o dia e iam para lá a noite, era uma coisa que eu gostava, me dava prazer e eu via resultado. Diferente do Estado, que eu não via resultados;” (Entrevista 1 pág. 5)

O sujeito parou de dar aulas na escola estadual e fez concurso para o Fórum. Continuou no Colégio e no Telecurso, que por razões políticas acabou fechando.

“(…) Mas eu acabei saindo, ficando só com a escola particular e desistindo do Estado e vendo que aquele sonho de recuperar um ensino bom no Estado era difícil. É como se fosse um câncer que tomou conta e que não dá para tratar mais. Na época apareceu o concurso do Fórum e acabei prestando.” (Entrevista 2 pág. 9)

## O prazer pela docência e sua prática pedagógica

Atualmente o sujeito trabalha no Colégio particular e no Fórum; a respeito disto, é questionado por muitas pessoas.

“Muita gente até fala: por que você continua dando aula? Por que não fica só no Fórum, você não ganha bem? Mas não é questão de ganhar ou não ganhar, para mim o dar aula é fazer uma coisa que eu gosto, não é um trabalho, é um lazer. Claro que tem dia que você está um pouco mais cansado, tem dia que você está com mais pique e outros que está com menos, mas é uma coisa que me dá prazer, que me deixa feliz, por exemplo, eu gosto de trabalhar no Ensino Médio porque você vê o aluno entrar numa faculdade, você vê ele realizar um sonho, você vê ele feliz, te agradecendo.” (Entrevista 1 pág. 6)

Para ter um contato mais próximo com seus alunos, o sujeito guarda o nome de todos e tenta conhecê-los melhor, saber se estão bem e como foi o final de semana, por exemplo. Para o sujeito, dar aula é mais que um trabalho, é um lazer.

“Às vezes você encontra um aluno no supermercado, na rua, você vê ele te reconhecer, às vezes tem aluno que você nem lembra o nome e às vezes eles vêm conversar com a gente e a gente fica até meio sem graça. Mas é legal você saber que, mesmo que seja um pontinho seu ali, de participação na vida dele e que ajudou a construir a carreira dele; isso que eu acho legal. Para mim é isso que vale a pena. Quando eu vir que não estou conseguindo mais fazer isso, aí está na hora de parar, mas enquanto eu vejo que tem alunos que estou ajudando, construindo, participando da vida deles, eu acho que é o mais importante para a gente.” (Entrevista 1 pág. 6)

O sujeito percebe que muitos alunos gostam de Matemática por causa do professor. Desta maneira ele tenta ser bem próximo e acessível.

“Eu vejo muitos alunos falarem que não gostam de Matemática por que eles falam: o professor que me deu Matemática não era bom... Então eu tento ser acessível para eles, porque eu sei que se a matéria já for difícil e o professor não for fácil também, já complica tudo. Eu tento ouvir o máximo possível deles, eu tento desde o começo do ano guardar o nome, porque é bom a gente chamar pelo nome, conversar com a pessoa pelo nome, por que parece que traz mais afetividade, intimidade com eles e você os deixa mais à vontade para perguntar. Eu vejo que isso talvez eles gostem no professor, saber que o professor se importa com eles, saber que você está preocupado com o aprendizado deles.” (Entrevista 1 pág. 6)

O sujeito se sente bem sendo um exemplo para seus alunos. Para ele, diferentemente de outros trabalhos, o professor é um personagem importante na escola, é um exemplo para os alunos e ensina muitas coisas.

“É legal você ser meio que um exemplo para eles, isso é muito gostoso. Porque em qualquer outro serviço, outro ramo de atividade, você é só mais um ali, agora na escola, você é um personagem importante, isso que eu acho legal. Por exemplo, no Fórum eu vejo que sou um a mais ali; na escola não. Na sala de aula, você é “o cara” e você tem que dar um exemplo, ensinar coisas importantes para eles, isso que eu acho legal na escola, dentro da sala de aula. A gente tem que gostar bastante. Tem dia que a gente sai sem voz, mas é gostoso!” (Entrevista 1 pág. 8)

Os alunos são muito carinhosos com o sujeito, sendo que, quando este está de férias, sente saudade e fica ansioso para ter contato com eles.

“É legal que quando a gente está de férias a gente fica até com saudade deles, você começa a falar: o que será que eles estão fazendo? Depois quando volta a gente fica até ansioso para ter contato logo com eles. E aqui os alunos são bons, são muito carinhosos com a gente, eles são muito bonzinhos, não tem um aluno que eu fale: nossa, esse aluno é chato, insuportável! São todos bons.” (Entrevista 1 pág. 9)

O sujeito se preocupa muito com o aprendizado de seus alunos e, sobretudo com sua prática pedagógica para obter bons resultados. Na parte prática, ele tenta partir do que eles sabem para, a partir dali, aumentar gradualmente o nível de dificuldade. Para o sujeito, é importante que os alunos pensem e compreendam o que estão fazendo.

“Eu percebo assim, na parte prática, eu tento partir do que eles sabem e pensar e tentar ir numa escala de dificuldade. Quando eu vou dar uma matéria que para eles é nova, eu tento ver como começar. Esses dias no Ensino Médio, eu estava começando a dar progressões, P.A. e P.G. Eu monto uma sequência de números, falo para eles olharem a sequência e verem se percebem alguma lógica, tento fazer eles pensarem um pouquinho antes de introduzir um conceito. (...) Eu falo para eles: matemática, 90% você tem que raciocinar, não tem muito que decorar. Tem, é claro, formulinhas, mas se você acaba entendendo elas, fica mais fácil para depois você decorar, acaba memorizando, é natural. (Entrevista 2 pág. 13)

Em suas aulas o sujeito se preocupa com o processo de aprendizagem dos alunos, pergunta se estão entendendo e passa constantemente pelas carteiras para ver as dificuldades.

“Eu percebo assim que eles entendem bem, é claro, assim, tem os alunos que são acima da média, que têm mais facilidade com exatas e tem aqueles que estão na média, que têm mais dificuldade e você tem que falar mais devagar, com mais calma. Eu pergunto, tento olhar para eles e ver se eles estão entendendo. Hoje mesmo, no primeiro ano, eu dei seno e cosseno para calcular alguns ângulos. Depois eu passei nas carteiras. Tem algumas coisa que você perde um pouco de tempo, mas ganha muito no final, porque o contato com eles é uma coisa completamente diferente, porque você está ali no quadro fazendo e não tem noção se eles estão entendendo ou não. A hora que você passa e vê eles fazendo você sente as dificuldades. Esse é o ideal, estar ali olhando, fazendo junto, meio que um professor particular de todos. Mas é difícil, quase impossível, tanto é que na hora que eu começo a passar parece até classe de Ensino Fundamental, todos começam a me chamar ao mesmo tempo, você fica até meio louco. Mas é gostoso, é legal, é gratificante. Eu costumo falar para eles...Porque eles perguntam sempre de prova, se vai cair na

prova daquele jeito, se eles entenderem o que a gente faz na hora, vão entender o que cai na prova, porque eles se preocupam muito com nota. Mas é o único jeito de fazer eles prestarem atenção é a nota, como uma conta-prestação, se não tiver eles não vão estudar. É aquela coisa, a prova não prova realmente tudo mas se não tiver não tem esse meio de troca, é a moeda de troca. Infelizmente, se não tiver não vão estudar.” (Entrevista 2 pág. 13)

O sujeito gosta muito de dar aulas e gosta de ver o resultado positivo em seu trabalho. Quando percebe que está sendo útil para o aluno e está conseguindo transmitir o conhecimento, sente muito prazer. Ele sente muita satisfação quando aquilo que está ensinando está sendo importante para o aluno e está sendo por ele utilizado, seja para o aprendizado para a vida, seja para passar no vestibular.

“Não dá para a gente falar na vida que vai ser para sempre alguma coisa e a única coisa que eu acho que dá para falar é a aula e acho que vai ser difícil eu deixar de dar aula um dia, mesmo que eu fique dando uma aula por semana, ou particular, ou numa classe só, mas acho que é difícil para o professor depois que você começa, parece que está meio que no sangue, é gostoso, uma coisa meio viciante. (risos) Principalmente a coisa do retorno deles, desse agradecimento, de ver que eles gostam de você.” (Entrevista 2 pág. 17)

## 5. DISCUSSÃO

O objetivo central desta pesquisa é descrever e analisar o processo de constituição vivenciado pelo sujeito, de forma a identificar e compreender as condições que possibilitaram ao mesmo constituir-se como um professor que desenvolve sua prática considerada de sucesso. A partir da metodologia descrita, os resultados foram obtidos e descritos no capítulo anterior. Eles mostram de uma maneira clara os principais mediadores, na história do sujeito, que explicam seu processo de constituição.

Os mediadores identificados e descritos neste trabalho são alguns dos muitos que o sujeito teve ao longo de sua vida. É possível que existam aspectos importantes que não foram incluídos, mas provavelmente os citados são relevantes por terem sido identificados e citados pelo sujeito. Mesmo em um segundo momento de aprofundamento de análise, que ocorreu na segunda entrevista, tendo o sujeito a oportunidade de acrescentar informações, não o fez, mantendo e aprofundando os dados sobre as mediações já descritas.

Os dados obtidos são plenamente justificados à luz da teoria histórico cultural. Segundo este referencial teórico, os indivíduos se constituem a partir das relações sociais que estabelecem durante sua história de vida e ao significado afetivo que dão às mesmas.

O processo de desenvolvimento do ser humano é entendido aqui como a síntese do homem como ser biológico, histórico e social e pode ser compreendido a partir da ênfase na dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social. (VYGOTSKY, 1996)

Para que este processo seja assim compreendido, a abordagem histórico-cultural enfatiza os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana e considera que, no homem, as dimensões afetivas e cognitivas são inseparáveis.

Como seres humanos socialmente constituídos, passamos a construir a nossa história e a nos constituir como sujeitos com a participação dos outros e a partir da apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

Ao discutir o processo de apropriação da cultura, Vygotsky (2003) aponta para a natureza social, histórica e cultural dos processos mentais superiores, os quais são constituídos na dinâmica da interação do homem com seu mundo cultural. A apropriação da cultura acontece de forma transformadora: o homem transforma as atividades externas ao seu organismo e as interações com o outro em atividades internas e intrapsicológicas.

Em sua história, o sujeito desta pesquisa vivenciou muitas experiências que tiveram um papel fundamental e colaboraram direta e indiretamente para que ele se constituísse como professor de Matemática. Este processo foi construído socialmente a partir das mediações e do peso afetivo que estas tiveram para o sujeito.

Neste momento é importante lembrar que, para Vygotsky (2007), a relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos e a natureza eminentemente afetiva e intersubjetiva dessas relações marca e configura as relações dos sujeitos com o objeto.

Em sua história de constituição como professor de Matemática, o sujeito vivenciou muitas situações em que se sentiu valorizado e reconhecido. A ação de ensinar e corrigir desde cedo foi muito valorizada por várias pessoas do seu entorno e por isso produziu impactos afetivos positivos à vida do sujeito com relação à atividade de ensinar. A partir daí houve uma aproximação afetiva do sujeito com o objeto do conhecimento, no

caso, a Matemática. O estudo e a resolução de exercícios sempre lhe foram prazerosos , mas a partir do momento em que recebia elogios e se sentia valorizado, o sujeito estabeleceu um sentido afetivo a essas ações.

A mãe e a irmã do sujeito tiveram um papel muito importante em sua constituição desde a infância. O fato de ele ter sido muito valorizado pela família por demonstrar conhecimento, pelas boas notas, pelo estudo e pelo desempenho na escola e nas provas que realizava, possibilitou que se sentisse seguro e motivado para manter estas práticas.

Em todos os ambientes sociais em que esteve, o sujeito foi reconhecido e valorizado: no ambiente familiar recebia muitos elogios e era considerado um orgulho para todos; no ambiente escolar era valorizado pela professora do Ensino Fundamental e pelos colegas que sempre pediam ajuda e, posteriormente, por seus alunos.

A professora do Ensino Fundamental, de quem o sujeito se lembra com muito carinho, contribuiu de forma expressiva, aproximando ainda mais o sujeito do objeto do conhecimento, além de significar um excelente modelo de docente. Era muito acessível e explicava muito bem a matéria. Ela valorizava o sujeito no momento em que premiava seus acertos, com estrelinhas, por exemplo. Essas atitudes tiveram um peso afetivo muito grande para o sujeito, sendo que são lembradas e valorizadas até hoje, como no momento em que comentou a respeito de uma borracha cheirosa que ganhou. O sujeito percebeu-se valorizado e premiado também, no momento em que esta professora pediu emprestado seu caderno para servir de exemplo. A prática pedagógica desta professora, suas atitudes e a maneira como lidava com os alunos e suas dúvidas fizeram com que o sujeito se sentisse próximo dela, assim como da Matemática.

Quando os colegas pediam ajuda ao sujeito, e a partir desta ajuda conseguiam ter um bom desempenho nas provas e entender a matéria, ele se sentia igualmente realizado. O sujeito sempre era solicitado por colegas em vésperas de prova e o sucesso desta ajuda produziu vigorosos impactos afetivos. Os colegas valorizavam muito suas explicações, a maneira como ensinava e, sobretudo o resultado que obtinham nas provas. Mesmo não pensando ainda em dar aulas, a repercussão desses acontecimentos envolveu uma dimensão marcadamente afetiva. O mesmo acontecia com os alunos, que conseguiam recuperar suas notas, por exemplo.

Quando começou a dar aulas particulares, a opção pela docência foi se consolidando. O sujeito sempre teve bons resultados, era muito reconhecido por seus alunos e também por seus pais. Por se preocupar muito com o aprendizado de seus alunos, o sujeito era muito cuidadoso com suas aulas. O sucesso nas aulas particulares e o reconhecimento recebido pelos envolvidos faziam com que se sentisse muito valorizado, fato claramente identificado nos resultados.

Ser valorizado pela família, pelos colegas e pelos alunos foi de extrema importância para que o sujeito desenvolvesse sentimentos de prazer em suas atividades, percebesse os resultados de suas ações e tivesse uma relação muito positiva com seus estudos e com o ato de ensinar. Assim, ter bons resultados no Ensino Fundamental foi uma condição motivadora para o sujeito. Quando tirava boas notas, quando percebia que aquilo que estava ensinando aos colegas e aos alunos estava sendo por eles aproveitado e aprendido, o sujeito se sentia satisfeito e realizado.

Esse processo sugere que, desde cedo, o sujeito aprendeu a valorizar o fato de ele ensinar e o outro aprender. Esta prática ganhou uma importância maior no momento em que o sujeito via resultados e se sentia valorizado pelo sucesso obtido.

O ato de ensinar assumiu, assim, grandes proporções em sua vida e passou a ter uma nova dimensão. O sujeito relatou uma história repleta de marcas de sucesso ligadas ao ato de ensinar a ponto de não conseguir identificar outra perspectiva de vida que não fosse a de dar aula.

Sua incursão desastrosa na rede pública de ensino deve ser mencionada: em dois momentos, o sujeito vivenciou situações de insucesso em suas tentativas de lecionar na rede pública de ensino. A primeira vez ocorreu na rede estadual de Minas Gerais, quando lecionou por uma semana. A segunda situação se repetiu na rede de ensino do estado de São Paulo, quando novamente se sentiu desmotivado e interrompeu esta atividade.

Ao longo de sua vida, o sujeito vivenciou praticamente situações de sucesso, reconhecimento e bons resultados. Sentir-se valorizado e reconhecido eram motivações que mantinham o sujeito na sua prática docente. Nas aulas que ministrou nas escolas estaduais, destaca-se o fato de ele não ter tido as mínimas condições motivadoras suficientes para buscar alternativas de como trabalhar nesse novo cenário.

A Faculdade de Engenharia na Unicamp foi também uma experiência vivida pelo sujeito que parece não ter proporcionado impactos afetivos motivadoras suficientes para que fosse mantida. O sujeito se deparou com um universo totalmente novo e desconhecido e não conseguiu manter os padrões de boas notas a que estava acostumado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Essas dificuldades, dentre outras, ocorreram com a mudança de cidade e de professores em um contexto diferente do que vivia. Como sempre foi muito exigente com seu desempenho e dependente da valorização de seus resultados, o sujeito parece não ter encontrado elementos motivadores para persistir e reverter a situação na Faculdade de Engenharia.

No entanto, com a Matemática, já apresentava uma forte relação afetiva muito positiva. O bom desempenho no curso de Cálculo durante a graduação de Engenharia na Unicamp foi um incentivo que o fez interromper o curso de Engenharia e iniciar o de Matemática. Neste sentido, tal mudança sugere que o sujeito buscou se aproximar de situações que possibilitassem a continuidade dos impactos afetivos positivos.

Assim, a história de constituição do sujeito, repleta de incentivos e elogios, pode tê-lo tornado muito pouco resistente à frustração. Por estar muito acostumado ao sucesso, quando encontra uma situação diferente da esperada, em que o sucesso é postergado e exige mais investimento e novas alternativas de trabalho, seu desempenho não se mantém, como sugerem os relatos sobre o curso de Engenharia na Unicamp e a passagem pelas redes de ensino público.

Ao longo de sua vida o sujeito teve contato com o mundo, com pessoas e diferentes objetos de conhecimento de forma intermediada. Ele vivenciou muitas mediações e estas foram por ele significadas de diferentes maneiras a partir do impacto afetivo que tiveram. As relações sociais que estabeleceu e as pessoas com quem conviveu tiveram um papel fundamental para seu desenvolvimento e para o processo de constituição como professor de Matemática da maneira que é. O significado afetivo que deu às experiências fizeram com que se aproximasse ou se afastasse de determinadas atividades ou objetos contribuindo para seu processo de constituição.

Segundo Wallon (2007), no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel fundamental. Ao se desenvolver, a afetividade passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social. No que diz respeito às experiências afetivas, Pino (mimeo) defende que esses fenômenos referem-se à experiências e repercussões subjetivas que revelam como cada indivíduo é afetado pelos

acontecimentos da vida. Para o autor, as relações sociais que marcam a vida humana conferem um sentido afetivo à realidade.

## 6. PALAVRAS FINAIS

Os resultados da presente pesquisa, analisados à luz da abordagem histórico-cultural, permitem afirmar que o processo de constituição do sujeito é determinado basicamente pela história de mediações vivenciada por ele durante sua vida. Desta forma, através do procedimento metodológico descrito, foi possível identificar experiências e mediações vivenciadas pelo sujeito que lhe possibilitaram constituir-se como um professor.

Da mesma forma, assume-se que se trata de um processo socialmente construído, uma vez que os dados não sugerem a presença de fatores pré-determinantes ou de características biologicamente determinadas. O sujeito se destacou nos estudos e desenvolveu facilidade com a Matemática em função de uma história particular de mediações vivenciadas, onde se destaca o significado afetivo que deu às mesmas, o que possibilitou uma relação afetiva positiva com este objeto de conhecimento e com a docência. Essas mediações, identificadas e apresentadas no capítulo dos resultados, promoveram um movimento de aproximação entre o sujeito e a Matemática e foram fundantes no processo de constituição do sujeito como professor.

Para Leite e Higa (2011), as relações que se estabelecem entre sujeito e o objeto vão além dos aspectos cognitivos e incluem necessariamente a dimensão afetiva. Segundo os autores, toda experiência humana que envolve a relação sujeito-objeto produz impactos afetivos, que podem ser positivos ou negativos e, assim, podem produzir movimentos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito e o objeto. Neste sentido, deve-se lembrar que os objetos culturais são apresentados aos sujeitos através de diversos agentes mediadores.

O sujeito desta pesquisa vivenciou um movimento de aproximação em relação ao objeto – no caso a Matemática e a prática da docência - e este foi possível graças à história de mediações vivenciadas por ele e, conseqüentemente, aos impactos afetivos oriundos deste processo.

Da mesma forma, é importante destacar a necessidade e a importância de novas pesquisas como esta, que relatem histórias de mediação vivenciadas por professores, tanto em ambientes familiares quanto em sua história de formação acadêmica. É possível que tais estudos sugiram indicadores para a construção de políticas mais eficientes de formação de professores, possibilitando a formação de docentes com uma relação afetiva mais próxima de seu objeto de estudo.

Assim, a base teórica utilizada alicerça o pressuposto de que as pessoas não nascem prontas ou pré-determinadas, mas são constituídas a partir da inserção na cultura, e através das relações sociais estabelecidas ao longo da vida.

Por ser um autor interacionista, Vygotsky (1993, 1998) acredita que o mundo psíquico e o funcionamento psicológico não estão prontos previamente. A partir do conceito de planos genéticos de desenvolvimento, o autor defende que o indivíduo nasce como ser biológico, fruto da história filogenética da espécie, mas que, através da inserção na cultura, se constitui como um ser sócio histórico. Neste sentido, o ser humano nasce com as chamadas funções elementares, de natureza biológica e, a partir da inserção cultural, essas funções vão se constituir como funções superiores, que caracterizam o ser humano.

O que pode ser observado aqui, portanto, não é uma história natural, mas uma história construída a partir de relações sociais, com pessoas e situações de seu ambiente. O sujeito não nasceu pré-determinado para ser professor, ele vivenciou um longo

processo de situações, tanto em casa quanto na escola, que foram suficientemente poderosos no sentido de produzir impactos afetivos positivos para que ele, a partir das experiências, se constituísse como professor de matemática da maneira que é.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para um debate metodológico. In: Bock, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M., FURTADO, O. (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia** (pp.129-140). São Paulo: Cortez, 2001.

ARAUJO, E. S. Mediação e Aprendizagem Docente. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar Educacional -ABRAPEE**. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2009.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. In. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, Aug. 2005.

COLACO, V. F. R. et al . Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 12, n. 1, Apr. 2007.

FALCIN, D. C. 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.

GALVÃO, I. **Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Ed Vozes.(1995).

GOES, M.C.R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: **Cadernos CEDES 24 - Pensamento e linguagem**,2.ed. Campinas, Papirus, 1991. p.17-24.

GOES, M. C. R. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas em Psicologia**, 1(1), 1-5, 1993.

GROTTA, E. C. B. **Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2000.

KOZULIN, A. **La psicologia de Vygotsky**. Madri, Alianza, cap,4, p.111-47, 1994.

LACERDA, C. D. F., KOMOSINSKI, L. J, PACHECO, L. H. M. Uma Base Teórica para Construção de Sistemas RBC Educacionais. **Anais do IV Congresso Íbero-Americano de Informática na Educação**, Brasília, 20 a 23 de outubro de 1998.

LEITE, S.A.S. & 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 Falção de Aragão (orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEITE, S.A.S. & TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 9, n. 2, dez. 2005.

LEITE, S.A.S. (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. S.; HIGA, S. E. L. Aproximação e afastamento na relação entre crianças e as práticas de leitura: o papel da mediação pedagógica do professor. In: LEME, M. I. S.; OLIVEIRA, P. S. (Orgs.) **Proximidade e Distanciamento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LEITE, S.A.S. Afetividade no processo de constituição do leitor. **Atos de Pesquisa em Educação**. V.6, Mai. 2011. Disponível em:<[http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosde\\_pesquisa/article/view/2346](http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosde_pesquisa/article/view/2346)>. Acesso em: 20 Nov. 2012.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. B. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In. A. B. Luria (Org.), **Curso de psicologia geral VI** (pp. 71-84). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1979.

MACHADO, S.F. & TERUYA, T.K. Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: a perspectiva dos alunos. In: **IX congresso Nacional de Educação. 2009**. Curitiba/ PR. Eixo temático: Comunicação e tecnologia.

MAGALHÃES, M. C. Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a Compreensão dos Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas: foco na formação de professores. **The Specialist**. V. 17, nº. 1, p. 01-18. São Paulo, 1996.

MAHONEY, A.A. & ALMEIDA, L.R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, jun. 2005

MARTINS, J.C. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo**. Tese de doutorado disponível no site [http://www.crmariocovas.sp.gov/pdf/ideias\\_28\\_PIII-H2\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov/pdf/ideias_28_PIII-H2_c.pdf) s/d. Acesso em: 3 mar. 2005.

MOLON, S.I. **A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky**. São Paulo, 1995.174p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MOLON, S.I. **Cultura – A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural.** Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural, Campinas, SP, 2000. Disponível em: [www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc](http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc). Acesso em: 20 de abril de 2008.

MOLON, S.I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, vol. 16, núm. 4, 2011, pp. 613-622 Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Brasil

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M.K. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: Arantes, V.A. (orgs) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2003.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n.24, p.32-43, 1991.

PINO, A. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. **Educação & Sociedade**,n.42, p.315-27, 1992.

PINO, A. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**, n.1, p.17-24, 1993.

PINO, A. **Afetividade e vida de relação**. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, mimeo.

RABELLO, E.T. & PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em <<http://www.josesilveira.com>>

RIBEIRO, A. M. **Curso de Formação Profissional em Educação Infantil**. Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.

RIBAS, A.F.P. & MOURA, M.L.S. Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 11, n. 1, Apr. 2006.

SMOLKA, A.L.B., GÓES, M. C. R. & PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In. J. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (orgs), **Estudos socioculturais da mente** (pp. 143-158). Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SMOLKA, A.L.B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In. **Cadernos Cedes**, 50 (1), 26-40, 2000.

SILVA, S. M. C; ALMEIDA, C. M.C; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 2, June 2011.

SIMÃO, L. M. **Interação pesquisador-sujeito: a perspectiva de ação social na construção do conhecimento**. Ciência e Cultura; São Paulo, n.º 41, 1989.

SIRGADO, A. P. A Corrente sócio-histórica de Psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. In: **Em Aberto**. 48, 61-66, out/dez, 1990.

SIRGADO, A. P. O Conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In. **Caderno CEDES**, Campinas, n.24, p.38-51, 1991. [Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética]

TASSONI, E. C. M. A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita In: S. A. S. Leite (Org.), **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas** (pp. 223-259). Campinas, São Paulo: Komedi: Arte escrita, 2001.

VERAS, R.S; FERREIRA, S.P.A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 38, Dec. 2010.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, 71, 45-78.2000.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica. Edição Comentada**. Porto Alegre: Artmed,2003.

WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANOLLA, S. R. S. **O conceito de mediação em Vigotski e Adorno**. *Psicologia & Sociedade*, 2012 24(1), 5-14.

## 8. ANEXO1

Aula no 1º ano do Ensino Médio.

Data e horário: 25/06 às 9h05

Assunto: Inequações

O sujeito começou a aula perguntando onde haviam parado. Um dos conceitos para resolver o exercício era o de raiz e de sinal. Disse que já tinham aprendido isso na matemática básica. Perguntou se todos sabiam fazer, porque era necessário para avançarem.

Uma das alunas disse que não sabia fazer direito porque havia errado na prova. Ele retomou o conceito em lousa realizando um exercício.

$$\textit{impar}\sqrt{+} = + \textit{par}\sqrt{+} = +$$

$$\textit{impar}\sqrt{-} = - \textit{par}\sqrt{-} = \textit{não existe}$$

Duas alunas tiveram uma dúvida enquanto ele estava na lousa. Ele então foi à mesa delas e explicou novamente.

Voltou para a lousa e fez o seguinte exercício:

$$\sqrt[9]{3x - 12} < 0$$

Condição:  $3x - 12 < 0$

$$3x < 12$$

$$x < 4$$

$$V = ]-\infty; 4 [$$

Perguntou se havia dúvidas, os alunos afirmaram que não. Ele prosseguiu então com os exercícios.

$$\sqrt[12]{x^2 - 5x + 6} > 0$$

Condição:

$$x^2 - 5x + 6 = 0$$

Raízes da equação: 2 e 3

$$V = ]-\infty; 2[ \cup ]3; +\infty[$$

Continua a resolução fazendo perguntas e hipóteses para os alunos: E se fosse menor ou igual a zero?

Fez uma simulação:

$$\sqrt[12]{x^2 - 5x + 6} \leq 0$$

Perguntou quando que isso tudo que está dentro da raiz vai ser menor ou igual a zero. Um dos alunos respondeu: quando tudo que está na raiz for zero. Ele disse que era exatamente isso e perguntou se os restantes haviam entendido. Disseram que sim.

Igualou a equação a zero e resolveu.

Explicando domínio de função, disse que domínio diz respeito aos valores de  $x$ .

$f(x)$  = equação

Deu um exemplo para explicar:

$$F(x) = x - 1$$

Perguntou se  $x$  podia ser qualquer número e a classe respondeu que sim.

O sinal bateu indicando o término da aula. O sujeito terminou a resolução do exercício na lousa e indicou alguns exercícios para os alunos treinarem em casa.

## 9. ANEXO 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante:

O Sr. está sendo convidado a participar da pesquisa: “Afetividade e mediação pedagógica: o processo de constituição de um professor bem sucedido” que tem como objetivo: descrever e analisar o processo de mediação vivenciado, de forma a identificar e compreender as condições que possibilitaram constituir-se como um professor que desenvolve sua prática com sucesso.

Sua contribuição envolve permitir a observação em sala de aula das atividades de ensino e conceder entrevistas. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. A pesquisa e as entrevistas serão realizadas pela pesquisadora Sara Innarelli Ferreira, estudante de graduação na Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação do professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite.

A participação nesse estudo é voluntária e se decidir não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que estuda.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa. As gravações serão armazenadas em computador de acesso apenas da pesquisadora e descartadas após dois anos do fim da pesquisa.

O Sr não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. O benefício relacionado à sua participação será o de contribuir para o aumento do conhecimento científico na área de Educação.

Se tiver qualquer dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (19) 97725566 ou pelo e-mail: [sarainnarelli@yahoo.com.br](mailto:sarainnarelli@yahoo.com.br). Se desejar obter mais informações a respeito dos aspectos éticos da pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP:

Comitê de Ética em Pesquisa. - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126 – Caixa Postal: 6111 13083-887 Campinas – SP. Fone: (19)3521-8936. E-mail: [cep@fcm.unicamp.br](mailto:cep@fcm.unicamp.br)

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Se o Sr estiver de acordo em participar, deverá preencher e assinar a Declaração de Consentimento que se segue, e receberá uma cópia do presente Termo.

Eu \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_ declaro que estou ciente do completo teor das informações constantes no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e que tive oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas e optei por participar voluntariamente da pesquisa.  
Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Pesquisadora Responsável: \_\_\_\_\_

## 10. ANEXO 3

### NÚCLEO A: O papel da família

O núcleo A foi organizado a partir de todos os relatos verbais referentes à família do sujeito.

“Na minha infância, até onde eu lembro, meu irmão e minha irmã brincavam comigo de escolinha e eu acho que um pouco dessa coisa de professor é por causa disso; eu gostava de ver a lousinha e eu lembro que minha irmã passava continhas para mim e eu fazia continhas já desde pequeno, eu acho que eu aprendi primeiro a fazer contas e depois a ler e a escrever, por incrível que pareça. Eu também gosto dessa coisa de ensinar... Eu lembro que, não tão ligado à matemática, mas ligado ao ensino, eu lembro que, por exemplo, eu brincava às vezes com a minha mãe à noite de ditado, eu ditava para ela, ela fazia e depois eu corrigia. Isso com sete, oito anos, eu estava aprendendo a ler e a escrever, gostava de palavras e gostava de corrigir, não sei, por que eu via a professora corrigindo provas e queria corrigir também.” (Entrevista 1 pág.1)

“Eu lembro que eu recebia muito elogio delas. A minha irmã, quando passava as continhas e eu acertava tudo... Acho que elas começaram a perceber que eu tinha alguma coisa de diferente. Na primeira série e na segunda, por ir bem, eu lembro que a professora fazia elogios para a minha mãe e ela ficava toda orgulhosa, eu era o primeiro aluno da classe, então eu percebia que elas me valorizavam bastante. Porque em casa, minha irmã e meu irmão nunca se destacaram tanto, nós somos em três, ne? Eles não gostam muito de estudar, são mais o normal mesmo, já eu gostava. E minha mãe e minha irmã também, percebiam que eu sempre estudava, era preocupado, responsável, não precisava nem pedir para estudar que eu já estava pegando o caderno, tinha prova e elas até já sabiam que eu ficava no quarto trancado estudando, e eu queria ir bem. Era meio que uma satisfação para eles também. Meu pai ainda era vivo na época, e eles se orgulhavam de mim. Minha irmã sempre falava para os amigos dela: Ai, meu irmão é o melhor aluno da turma. Quando eu passei na prova do Objetivo e fiquei em primeiro no concurso de bolsa e ganhei 100% - nossa! - , minha mãe e minha irmã falaram para todo mundo, então foi aquela coisa, o orgulho da família. Tanto que por elas eu faria medicina, porque elas achavam que eu tinha condições. Aí também, eu acho que a família começou a perceber, meus tios... Eu lembro que eu tinha duas primas mais velhas do que eu que fizeram uma vez um concurso para professora do estado e eu lembro que uma vez, a gente foi na casa delas visitar e elas estavam com a prova. Eu estava no fundamental e elas deram a prova para mim para eu corrigir para elas, ver se tinham acertado e explicar os exercícios. Elas já formadas, ne? Professoras de primeira à quarta, acho que tinham feito magistério. Aí eu começava a fazer e mostrava para elas, e elas falavam: nossa! Mas você é tão inteligente, acho que vou levar você junto no dia da prova. E eu com 12, 13 anos, explicava para elas, com 40 anos, 35 anos. E isso me fazia bem. Quando eu entrei na engenharia na Unicamp, a família toda elogiava e acho que isso também foi um pouco

de peso para mim, para largar. O elogio acaba pesando depois, acho que pegou um pouco nessa parte negativa da engenharia, você não quer mostrar esse lado ruim para os outros, que você também tem fraquezas e vai mal também em alguns pontos e parece que você não admite, porque a vida toda você foi bom e foi o primeiro né? Para mim foi difícil isso, assumir esse lado, que a gente não é um superdotado, invencível, que vai ser bom em tudo, o melhor de todos. Você tem que assumir isso também, né?” (Entrevista 2 pág. 11)

## NÚCLEO B: Professora do fundamental e sua prática pedagógica

Este núcleo foi organizado a partir de relatos verbais referentes à professora do Ensino Fundamental e sua prática pedagógica.

“Mas depois, com o tempo, no próprio dia-a-dia da sala de aula, eu me lembro que eu tinha uma professora na segunda série e ela também foi professora da quarta série que dava matemática. Ela passava um monte de probleminhas, e eu gostava muito de probleminhas porque era meio que um desafio para a gente; e eu lembro até hoje que eu era um dos melhores alunos, eu ia bem nos probleminhas; e eu lembro que cada um que a gente acertava ela dava uma estrelinha ou um carimbinho no caderno da gente; e eu lembro que depois dava um prêmio para aquele que conseguisse mais estrelinhas no mês e sempre era eu que conseguia: eu, um amigo e uma menina - então era meio que uma competição entre a gente, mas uma coisa sadia, porque era gostoso você ir bem.” (Entrevista 1 pág.1)

“No fundamental II eu tinha uma professora muito boa.” (Entrevista 1 pág.2)

“No fundamental, minha professora sempre foi muito afetuosa, sempre falava de uma forma bem calma e isso me ajudou bastante porque ela era aquela professora dura na hora que tinha que ser, controlava a disciplina e ela sempre foi muito calma na hora de ensinar e eu via que isso ajudava bastante, em tudo sabe? Ela tinha clareza na hora de explicar, na hora de organizar na lousa e ela, sim, acho que foi uma das melhores que eu tive. Talvez isso tenha me ajudado bastante a gostar também; eu já gostava e ajudou a gostar mais, eu acho. Ela sempre foi muito próxima da gente, então essa questão de ser próxima, se preocupar com o aluno é muito importante, ser acessível.” (Entrevista 1 pág.7)

“(…) Porque na infância, você já tem um pouco de gosto pela coisa, depois no fundamental, você percebe que é uma coisa que te dá prazer, prazerosa e aqui tem aquela parte da professora que incentivava a gente, que dava estrelinhas para os probleminhas que cada um acertava... Eu lembro até, que não sei se eu cheguei a comentar, uma vez, ela dava prêmios né? E uma vez ela me deu uma borrachinha daquelas cheirosas por que eu tinha acertado mais. Eu lembro que tinha eu e uma menina, ela também acertava; acho que eu fiquei com uma diferença de um probleminha a mais que ela e ganhei a borracha. Então assim, na infância foi essa coisa de gostar muito mesmo, depois no fundamental também, e as professoras eram boas. A professora do fundamental II, eu tive uma professora muito boa, que é a Dona Sandra, acho até que

ela deu aula aqui na faculdade. Ela, para falar é bem calma, sabe? Ela escrevia assim, tinha uma didática boa, sabe? Uma letra boa para escrever na lousa, escrevia de uma maneira bem clara, seguia bem o livro... Ela não ia muito longe, sabe? Por que naquela época não tinha muita coisa mesmo, era só lousa, apagador e giz, o livro... E como eu gostava da matéria, para mim era muito fácil e ela era muito clara, então foi bom porque ela sendo uma professora muito boa e eu gostando, acho que casou.” (Entrevista 2 pág. 1)

“Ela era muito humana, bem próxima da gente, sabe? Ela tentava de certa forma fazer a gente se sentir à vontade para tirar dúvida, para perguntar, para conversar com ela. Então isso facilitava bem o acesso a ela, vamos dizer assim. E ela era um pouco firme na disciplina, ela conseguia manter o respeito por ela em classe, ser firme na hora que tinha ser firme, mas também assim, conseguia brincar com a gente, puxar a gente na hora que precisava e deixar a gente mais à vontade também, brincar com a gente. Isso eu percebia bastante.

Naquela época o livro era oferecido pelo estado, livros didáticos mesmo. Hoje acho que é apostilado. O livro era de um autor muito bom, branco e preto, efetue, calcule, sem muita ligação com a prática e o dia a dia. Hoje não, têm desenhos, figuras, recortes de jornais, naquela época não. Ela se prendia bastante no livro e a prática dela era boa; ela não cumpria o livro todo, chegava no fim do ano sempre tinha um tópico alguma coisa que não tinha sido dado, mas o que ela cumpria ela cumpria bem, sabe? Ela fazia com calma, sem pressa, ela passava dever, cobrava, via se a gente estava fazendo ou não. Naquela época também, de 87 a 90 que eu fiz o fundamental II, da quinta à oitava série, na década de oitenta não tinha tanto celular, computadores, essas tecnologias que têm hoje e então era mais ligado ao livro. Mas a aula, - nossa! - era muito boa. Os outros alunos, mesmo alguns com dificuldades, conseguiam ficar na média, era tranquilo; o básico eles conseguiam levar, não foram excepcionais, mas conseguiram absorver o conteúdo. Isso foi legal.

Tem uma coisa até que eu esqueci de comentar, que essa professora, do fundamental II, que me viu no começo do outro ano quando me viu fazendo matrícula com a minha mãe, ela fez muitos elogios para a minha mãe e me pediu o meu caderno, por que como eu copiava tudo e tinha uma letra bonitinha, servia para ela ter como base mais ou menos, acho que para dar aula para os alunos no outro ano. E eu achei muito legal, porque eu via que ela me valorizava, sabe? Isso foi um prêmio para mim, o meu caderno... Você se sente bem e se sente valorizado por aquilo que está fazendo. Isso é legal.” (Entrevista 2 pág. 1 e 2)

“As professoras do fundamental que fazem mais isso, dão uma matéria e depois passam nas carteiras para ver se os alunos estão aprendendo.” (Entrevista 2 pág. 6)

#### NÚCLEO C: O sucesso na ajuda aos colegas

Este núcleo reúne relatos verbais do sujeito referentes à ajuda dispensada aos colegas e aos bons resultados obtidos.

“Por ter muita facilidade eu sempre ensinava meus amigos, matemática eu sempre ensinava; eu lembro que eu tinha um amigo que sempre falava: nossa, se não fosse você eu não conseguiria tirar nota! Então foi aí que começou essa coisa de professor, de ensinar. Eu lembro até hoje que eu ensinava uns dois amigos meus com matemática e desenho geométrico. Eu ainda não pensava em dar aula, nada.” (Entrevista 1 pág.2)

“Eu ajudava alguns amigos com cálculo e foi aos poucos que eu fui percebendo que essa minha facilidade com matemática e com cálculo, e por gostar dessas matérias, me levaram a fazer a matemática. Aí comecei a pensar se eu gostava só da matemática ou de ensinar matemática. O que eu percebia era isso, desde o fundamental, que quando eu ensinava e eu via o resultado, quando eu via que eles conseguiam aprender o que eu falava, eu me sentia satisfeito com aquilo e aquilo me dava prazer, aquela coisa de você ensinar e ter um retorno, ver aquele cara aprender... Percebi que eu gostava de ensinar, talvez isso tenha pesado na decisão de deixar a engenharia e ir para a matemática.” (Entrevista 1 pág.4)

“Até na faculdade eu ajudava alguns colegas que tinham dificuldade com cálculo. Então despertou um pouco esse lado. Inclusive, eu sempre gostei de tirar dúvidas de amigos, só não tinha certeza se eu conseguiria encarar uma classe.” (Entrevista 2 pág. 6)

“Na faculdade eu lembro que às vezes, para a prova, porque tem umas matérias que são mais complicadinhas de matemática, e eles vinham e queriam fazer um grupinho de estudo. Só que era à noite e eu ia embora para a casa. Às vezes eu tinha uns buracos no horário, de segunda feira, acho que teve um semestre que de segunda feira eu não tive aula porque tinha eliminado algumas matérias. Aí eles vinham e pediam para eu ir só para estudar com eles. Eu fui de van para Campinas só para estudar com eles. Era legal assim, e a nossa turma da matemática era uma turma legal. E eles já sabiam que eu já tinha feito engenharia e largado, e tinha um pouco de facilidade, eles sempre vinham atrás de mim para eu ajudar eles, era legal.” (Entrevista 2 pág. 10)

#### NÚCLEO D: Ensino Médio no Objetivo: início da paixão pela matemática

Este núcleo reúne relatos verbais relacionados ao Ensino Médio no Objetivo e ao fortalecimento do interesse do sujeito pela Matemática.

“Eu fiz uma prova no oitavo ano e consegui uma bolsa para o médio no Objetivo e lá é igual aqui, tem vários professores de matemática; aí não era tanto a relação com o professor, era mais com a matéria, eu gostava muito de matemática e cada vez eu queria aprender mais, tinha interesse em conhecer e saber como funcionava... No fundamental era mais brincadeira e depois começou a ficar mais sério.” (Entrevista 1 pág.2)

“No Objetivo também fui muito bem, continuou a mesma linha, em humanas e biológicas eu era um aluno bom e exatas eu conseguia ir bem sem muito esforço. Começou aquela paixão por exatas, por que aí começou a química, a física e eu gostava das duas por que envolvia contas e raciocínio lógico e então para mim foi legal.” (Entrevista 1 pág.2)

“Depois no médio, eu estava vendo e foi isso mesmo. Não teve aquele contato tão próximo... Eu esqueci de comentar, que quando eu fui fazer o médio no Objetivo, os professores, muitos são de fora, então, você tem um pouco mas não tem tanta amizade e proximidade com eles. Mas aí foi aquela coisa, os professores eram bons, parece que você já amadureceu mais na matemática, não precisava tanto daquela coisa, daquela relação próxima com o professor, você conseguia, pela aula e pelo o que você estudava desenrolar bem a matéria.” (Entrevista 2 pág. 2)

“(...) Ficou uma coisa mais entre eu e a matéria mesmo, Foi criando mais um laço de gostar, de se interessar, de entender como funciona, de querer conhecer coisas diferentes, e de pensar o que será que ia aprender depois, aquela coisa de querer mais. Eu via que ficava mais interessante, porque aí acho que formou um vínculo com as três, na verdade, a matemática, a física e a química, mais a física e a matemática, que são muito próximas. E eu via que eu tinha muita facilidade, ia bem nas provas e simulados e eu percebia que era essa área que eu tinha que ficar, sabe? Porque era a área que me dava prazer, que eu via que às vezes tinha que estudar e eu percebia que preferia isso do que as outras. Eu dividia até o horário de estudo deixando as exatas para a tarde e as humanas para a noite, por que a tarde estava aquele calor, dava mais sono esse eu tivesse que estudar história a tarde eu ia dormir, ia desmotivar.” (Entrevista 2 pág. 3)

“Eram professores de Campinas, a maior parte era de fora. Eles explicavam bem e a matéria não era muito difícil, então foi casando tudo.” (Entrevista 2 pág. 3)

“(...) O que eu percebia era assim: como era uma escola particular, você percebia que é um pouco diferente da escola estadual. O sistema era apostilado, você via que era mais conteúdo que numa escola estadual, era mais corrida a matéria, mas era uma coisa tranquila pra mim. Lá tinha uma competição entre mim e um amigo meu que também era do Padre Armani, estudou comigo e foi pra lá também. Ele também era muito bom e acabou indo pra medicina, formou médico e tudo. A gente sempre ficava entre os melhores da classe nos simulados, ou era eu ou era ele. Mas era bem sadio e a gente sempre brincava meio com isso. Até hoje ele brinca comigo e fala que eu devia ter feito medicina também.” (Entrevista 2 pág. 4)

“(...) Porqueo professor do Ensino Médio e do Fundamental são meio que “paizão” e mãezona” do aluno, dá uma mãozinha quando está precisando, é mais próximo para tirar dúvidas...” (Entrevista 2 pág. 5)

## NÚCLEO E: Ocurso de Cálculo na Unicamp

Este núcleo apresenta relatos verbais do sujeito referentes a matérias cursadas na Unicamp durante o curso de Engenharia de Computação.

“Na Unicamp, eu percebia que a parte de cálculo, que é ligada à matemática, eu ia bem e já a parte prática, ligada à engenharia mesmo eu ia mal. Então eu me sentia muito mal com isso, por que eu falava: nossa, então eu não sou tão bom aluno quanto eu pensava que era; como não estou indo bem em tudo como sempre fui? Aí eu comecei a me questionar se era isso que eu queria mesmo ou não. Eu gostava mais da parte teórica, mas demorou para cair a ficha e para eu criar coragem. Eu fiquei três anos fazendo engenharia, só que assim, no final do segundo ano eu já sabia que não era aquilo que eu queria fazer. Comecei então a dar uma olhada nos manuais, nos cursos, e percebi que gostava de ciência pura mesmo.” (Entrevista 1 pág. 3)

“Nas matérias de cálculo, geometria analítica, que são mais teóricas, que você tem que sentar na mesa, ler o livro e fazer exercícios, eu conseguia ir razoável. Mas mesmo assim eu não conseguia ter aquelas notas que eu tinha lá no médio. Não era o melhor aluno da classe mais, isso mexeu comigo já. Mas ainda assim eram essas as matérias que eu conseguia ir na média, ir bem. No primeiro ano minhas médias não foram muito boas na faculdade porque acho que senti muito essa mudança, então acho que pegou nas notas. Depois que eu comecei a acostumar mais que começaram a melhorar minha notas, na parte de cálculo.” (Entrevista 2 pág. 5)

“O professor era mais ou menos no mesmo estilo dos da parte prática da computação, mas acho que aí veio mais o meu lado, o que eu gostava mesmo. Porque como eu gostava dessas matérias, eu sentia mais prazer, eu me dedicava mais e conseguia mais essas notas nelas do que nas outras. Aí eu comecei a perceber que esse meu lado teórico estava mais despontando que o lado prático e isso, juntando às decepções de nota, tudo... Eu comecei a parar para pensar. Ao mesmo tempo comecei a pensar em mudar de curso.” (Entrevista 2 pág. 6)

“Quando eu estava na engenharia eu me sentia decepcionado por não ir bem nas matérias de engenharia e ir bem nas de matemática.” (Entrevista 2 pág. 16)

#### NÚCLEO F: As matérias práticas do curso de Engenharia na Unicamp

Este núcleo foi formado a partir de relatos verbais do sujeito referentes às matérias práticas do curso de Engenharia de Computação na Unicamp.

“Eu não sei. Na verdade eu acho que a prática, pra mim pelo menos, parece que você tem que ter um algo mais que para mim parece que eu não tinha. Não sei. Até hoje eu sinto assim, com algum problema que você tem que arrumar, eu sou meio ruim, sabe? Minha esposa até fala: nossa, mas você não sabe nem trocar uma lâmpada direito! Ela enche o saco...(risos) Quando você tem que colocar a mão na massa e fazer alguma coisa, parece que não é comigo, mexer com coisa concretas.” (Entrevista 2 pág. 4)

“Eu não sei se faltava uma motivação, não sei explicar bem, mas eu via nos outros colegas uma motivação que eu não tinha. Eles conversavam e imaginavam o futuro deles como Engenheiro, minha engenharia era a de computação, coisa que eu não parava para pensar. Parece que eu fiz meio que por obrigação, passar na engenharia. Eu não

pensava em me formar engenheiro e trabalhar como engenheiro, isso nunca passou pela minha cabeça. Eu via eles conversando, falando de coisas, termos técnicos, que eu nem dominava, sabe? Aí eu comecei a me pôr para baixo, nossa, meu colega já tem uma bagagem e eu não tenho, e aquela coisa meio negativa do não, eu não vou conseguir, não tenho capacidade. Juntou com tudo, com cidade diferente, professores diferentes e diferentes em tudo, no agir com o aluno.” (Entrevista 2 pág. 4)

“Ah, na faculdade, principalmente nessas públicas, estaduais, os professores são menos próximos da gente. (...) E lá não. Lá você percebe que o professor te olha diferente, se você disser que tem dúvida, ele desmerece sua dúvida, então você achava que era com você o problema, não ele, ne? Você já se sentia o problema. Eu lembro de um professor, não lembro se era de cálculo ou geometria analítica que uma vez eu fui tirar uma dúvida e ele falou que aquilo que eu estava perguntando era uma coisa trivial, uma coisa básica. Você se sente mal por isso. Só que assim, hoje você tem bagagem para ver que o professor que é o problema, ele pode estar num dia ruim, ou ele pode se achar o tal. Mas naquela época eu sempre jogava em mim as coisas. Nas matérias de engenharia eu comecei a jogar tudo em cima das minhas costas, de achar que não, eu não vou conseguir, eu não tenho condições, aí eu ficava desmotivado, não conseguia fazer os trabalhos, os projetos de computação. O primeiro ano foi um martírio para mim. O segundo eu já acostumei um pouco mais.” (Entrevista 2 pág. 5)

“Aí a Unicamp é assim, primeiro semestre já joga o aluno na fogueira, parece que já é um teste de fogo. Tinha uma matéria na computação que eu tinha que fazer um projeto, tipo um joguinho de computador. Só que eu nunca tinha mexido em computador, programação, nada, então fiquei em pânico né? E eu não consegui fazer... Eu via os colegas, ficam lá mexendo e tudo, fazendo, dando certo. Eu não tinha ajuda e nem coragem de pedir ajuda. As vezes eu perguntava, mas eu tinha um pouco de medo, de receio, e aí foi tudo casando, juntando, pesando. Foi um período meio “trash”, foi um período complicado para mim, uma mudança que eu sofri bastante.” (Entrevista 2 pág. 5)

“ Então, na engenharia parece que deu tudo errado, sabe? Até vínculo com amigo. Hoje eu não tenho mais muito contato com ninguém. Eu tinha só um amigo que acho que era de Porto Ferreira que a gente conversava e ficava mais junto na faculdade, mas tirando ele, assim... E olha que a turma da engenharia era o dobro da de matemática. Tinham uns 90 aluno e na matemática 45, 40 alunos. (...) Na engenharia, a gente nunca fez nada, isso porque lá a gente ficava mais tempo junto, era integral e na matemática era só à noite, mas parece que eu me identifiquei mais com a turma, me envolvi mais. Acho que na engenharia, não sei, acho que eu não me adaptei mesmo, sabe? Acho que foi um pouco de tudo ali, ne? Aí acabei saindo da engenharia.” (Entrevista 2 pág. 11)

**NÚCLEO G: A mudança para o curso de Matemática e a opção pela docência.**

Este núcleo é composto por relatos verbais referentes à mudança do curso de Engenharia de Computação na Unicamp para o curso de Matemática na mesma Universidade.

“Comecei a pensar na matemática mesmo, por que eu via que era uma ciência que eu gostava, que eu via que era bem teórica e nada prática e era uma coisa que eu sempre achei bonita, comecei a olhar com outros olhos para essa coisa de dar aulas. Por que eu sabia que ia ter que trabalhar com isso e via que uma ciência pura como matemática ou física, seria para dar aula mesmo, não ia ter outro campo; é difícil uma empresa contratar um matemático ou um físico, não é tão comum. Mas eu gosto dessa coisa de dar aula, aí comecei a pensar nisso. Comecei a criar coragem para assumir isso perante a sociedade, porque antes parece que eu não tinha muita coragem. Acho que eu tinha um pouco de vontade, na época que eu estava no terceiro, de dar aulas, mas não tinha coragem, por isso acabei escolhendo engenharia e vi que realmente não era o que eu queria. Fiz dois anos, mas sofria muito nas matérias práticas, mas vi que tinha que ir para um área que eu gostasse. Como já estava bem em cima para prestar vestibular de novo, no final do segundo ano eu optei por ficar mais um ano, mas fazendo bastante matéria da matemática para adiantar e aí, depois no ano de 97, eu prestei matemática e entrei em 98, já eliminando uns 30% do curso, os cálculos, físicas...

Sempre teve um choque do ensino médio para o ensino superior, por que é bem diferente. No ensino médio, é meio parecido com ensino fundamental você ainda está naquele mundinho, na sua escola, tem amparo dos professores, e no superior você é tratado como mais um na universidade, você tem que se virar, aprender a se virar e aprender a viver; então foi um choque para mim isso tudo. Eu via, por exemplo, que na parte de computação, que a gente tinha muitos trabalhos para fazer e eu, como não dominava o computador, estava em pânico por que os professores não ajudavam e eu tinha que me virar para aprender, então foi um sufoco. Já a matemática, as matérias de cálculo e física, eram mais tranqüilas por que mesmo o professor não ajudando tanto, eu pegava o livro e conseguia me virar, por que eu já tinha uma base. Na matéria de computação não era tão simples porque eu não tinha base nenhuma. Talvez isso tenha me levado a perceber que eu sou mais teórico do que prático.” (Entrevista 1 pág. 4)

“E a matemática, dessas ciências, é a mais teórica. A química, por exemplo, eu já pensava que ir ter que mexer com laboratório e eu gostava mais de ficar nos livros estudando. A matemática para mim era como se fosse um passatempo, como se diz, aquela coisa de buscar o que você gosta de fazer e percebi que gostava. Só que assim, eu já estava há três anos morando em Campinas, aí decidi voltar a morar aqui em Mogi Guaçu e viajar, por causa da questão financeira, de não pesar tanto para a minha mãe, na época meu pai já havia falecido e eu sempre fui muito preocupado em não gastar, em não dar trabalho, já tinha 22, 23 anos e pensava que estava na hora de começar a trabalhar e não ficar dando gastos. A matemática me ajudou nisso também, por que eu comecei a prestar concursos públicos e entrei primeiro no Banco do Brasil e depois na Caixa federal; trabalhava de dia e fazia a matemática à noite, ia de van. Foi uma época que cresci bastante, foi meu primeiro emprego, comecei a trabalhar no banco, que usava muito a matemática. Só que no banco comecei a ter chance de crescer, mas vi também que eu podia mudar de profissão.” (Entrevista 1 pág. 4)

“Aí que veio a matemática que caiu como uma luva para mim na época.” (Entrevista 2 pág. 6)

“Na verdade eu fui fazer a matemática, mas ainda assim sem pensar em dar aula. Eu meio que queria provar para mim que eu era capaz de fazer uma faculdade na Unicamp. Eu gostava muito de matemática e de ensinar os amigos e por isso fui para esse lado. Um pouco, eu acho, que a matemática foi assim, na época, um curso para eu satisfazer um

prazer pessoal de conhecimento, mas ainda não pensando no depois. Eu acho que eu fiz a matemática, porque era uma coisa que eu gostava e inclusive, na época eu pensava até em fazer o bacharelado, que é mais ligado à pesquisa e eu achava mais interessante que a docência. Mas aí pesou um pouco aquele lado das responsabilidades, porque eu já estava há três anos fazendo engenharia e queria começar a trabalhar e não ficar só estudando, porque eu achava que tinha ficado à toa na faculdade até então. Não foram à toa, porque muita coisa eu aproveitei, mas eu achava que não seria justo eu continuar estudando e minha mãe me bancando. Eu queria então fazer alguma coisa à noite para eu trabalhar durante o dia. Então eu acabei fazendo a opção pela licenciatura porque só tinha licenciatura à noite. Mas não escolhi a licenciatura por querer dar aula, foi mais a escolha da matemática em si mesmo. E comecei a trabalhar, como eu falei, a matemática me ajudou bastante, a entrar em concursos, e na época eu lembro que eu comecei a fazer concursos e entrar. Comei no Banco do Brasil e depois me chamaram na Caixa Federal. Aí eu fiquei os quatro anos da faculdade trabalhando em banco durante o dia e fazendo faculdade a noite. Terminei a faculdade e continuei trabalhando no banco durante o dia. Mas ainda continuou aquela coisa de querer fazer, porque aí eu comecei a sentir um pouco de vontade de dar aula, querer dar aula, por eu gostava muito da matemática e gostava de ensinar, aí começou a amadurecer essa coisa de ensinar, do ensino mesmo como profissão.” (Entrevista 2 pág. 7)

“A matemática eu tinha muito interesse, achava muito bonito. E eu gosto de estudar, desde pequeno. E por gostar de estudar, eu gosto de coisas mais teóricas. Aí eu vi a matemática como uma coisabonita de estudar, de entender, ver como funcionava, aí que veio o interesse em fazer, não pensando na docência, mas na matéria em si e em fazer uma coisa que me dava prazer, o que eu ia fazer com o diploma eu não sabia ainda (risos). Tanto que no começo, alguns amigos do banco disseram, que legal, você fazer matemática, depois pode ir para uma área financeira. Mas depois que eu comecei a amadurecer e olhar com outros olhos essa coisa de dar aula. Engraçado que antes eu tinha um pouco de vergonha de falar, as pessoas me perguntavam se ia dar aula, eu falava que não, que estava fazendo matemática (risos). Hoje, as pessoas me perguntam o que eu faço e primeiro eu falo que sou professor e depois que trabalho no fórum. Porque eu acho mais bonito falar que sou professor, porque é uma profissão, e trabalhar no fórum não é uma profissão, é um cargo que eu ocupo. Aqui é uma profissão, uma formação, tem um trabalho social e isso que é o legal.” (Entrevista 2 pág. 16)

“Então eu acho que depois que eu entrei é que começou a despertar esse lado de gostar de dar aula e de querer dar aula. Acho que na própria faculdade, por ser licenciatura, a gente tinha uns debates sobre ensino, isso e aquilo, começa tudo a vir na cabeça, se vai para o lado de ensino, se não vai. Hoje ainda eu penso em só dar aula (...)” (Entrevista 2 pág. 17)

Na matemática a gente teve um vínculo maior. Agora a gente vai perdendo o contado. Mas eu lembro que a gente fez num final de ano uma viagem juntos, a gente foi para uma chácara, acho que no estado de Minas, ficamos um final de semana lá todos juntos, bastante gente e a gente alugou uma van. (Entrevista 2 pág. 11)

NÚCLEO G: Aula particular e o fortalecimento do gosto pelo ensino

Este núcleo reúne relatos verbais referentes às aulas particulares ministradas pelo sujeito e ao conseqüente interesse pela docência.

“Eu também gosto dessa coisa de ensinar...” (Entrevista 1 pág.1)

“Começaram a surgir cargos de gerência, mas eu percebi que eu não gostava muito, queria dar aula mesmo, tinha vontade de entrar numa sala de aula e dar aula. Quando terminei a matemática fiquei mais um tempo no banco, mas vi que se eu ficasse lá não ia conseguir dar aula, mas pensei que como era novo tinha que tentar e não podia ficar com medo. Já estava dando aula particular na época, aliás, foi quando eu comecei a ganhar dinheiro com aula, por que antes eu dava aula para meus amigos, mas era bem informal, nunca cobre nada. Eu gostava de dar aula particular; em 2002 saí do banco e comecei a procurar emprego.” (Entrevista 1 pág.4)

“(...) Eu tinha um amigo que a mãe dele sempre pedia pra eu ir lá na véspera da prova pra estudar com ele, sabe? E até hoje que nós somos amigos ele me fala: Nossa, se não fosse você eu não tinha passado de ano! Então foram experiências com amigos, sem vínculo com um profissão mesmo.” (Entrevista 2 pág. 3)

“Eu sempre achei muito importante o retorno, se estava entendendo, se estava faltando alguma coisa, dava um exemplo. Matemática eu acho que, não sei se é meio tradicional, mas aquela coisa que, não sei se é Vygotsky, mas aquela coisa de você dar um conceito e tenta fazer ele entender e depois pede para ele fazer sozinho, não sei, uma coisa assim. Eu sempre penso assim, primeiro eu faço, vejo se ele entende e depois deixo ele tentar fazer. Tento seguir mais ou menos essa sequência. Depois eu faço um pouco mais difícil e deixo ele fazer de novo, começo pelo mais fácil e vou aprofundando. Eu percebia que isso dava certo nas aulas particulares.” (Entrevista 2 pág. 7)

“Eu lembro que eu tinha um aluno que eu dava aula particular e ele estava de recuperação final em física, química e matemática, nas três eu acho, e eu lembro que eu dava matemática, né? Mas a mãe dele pediu para eu dar física e química também porque ele gostava muito de mim (risos). Ela falava, não sei o que acontece, na escola ele não entende e com você ele entende! Essas coisas eu achava gostoso de ouvir. Eu lembro que eu ensinei física e química e ele conseguiu passar. A mãe dele me deu até um presente de fim de ano pra mim depois. Foram o pai e a mãe dele em casa agradecer por ele e é aquela coisa né? No caso dele não foi passar no vestibular, mas foi passar de ano naquele momento. Porque a gente tem que ver o objetivo da pessoa no momento, né? Pra ele era um ano inteiro de escola particular e se repetisse era praticamente um ano que eles tinham jogado fora. E ele passar, tudo, nossa, eles ficaram muito felizes comigo, por eu ter ajudado ele.” (Entrevista 2 pág. 10)

“Na verdade a opção pela docência não foi quando eu entrei na matemática, foi depois. Eu acho que foi quando eu comecei a dar aula particular, ainda no banco. Eu comecei a ver resultados, como aquela mãe que ficou super agradecida porque eu salvei o filho dela (risos) e vários outros. Eu comecei a sentir este retorno positivo, de ver que eu era um bom profissional, pelo menos eles achavam, os alunos gostavam. Aí eu comecei a perceber que dentro do banco eu não conseguiria colocar isso em prática. Com o diploma na mão eu comecei a pensar em arriscar, sair e começar a dar aula. Acho que foi aí a opção.” (Entrevista 2 pág. 15)

“Nessa época do banco eu pegava umas aulas particulares já e via que tinha muita (...) começou a ter muito pedido de aula particular. Não sei se foi no final de 2001 ou 2002, eu tinha terminado a faculdade e eu lembro que comecei a dar aula para um aluno do Seletivo ou do Educar, não lembro e tinha muito aluno que ficava de recuperação lá e eu lembro que um contou para o outro que contava para o outro e eu lembro que começava a ligar em casa gente o dia todo se eu podia dar aula, se eu podia dar aula. Quando eu comecei a dar aula, eu procurava saber também não só aquela coisa de dar aula e não querer saber mais do aluno. Eu queria saber também como ele foi, se eu estava realmente fazendo com que ele entendesse a matéria e fosse bem na prova. Então eu procurava saber se ele passou, não passou, se conseguiu ir bem na matéria. Muitos falavam, você explica bem, porque não vai dar aula no Educar, no Seletivo, no lugar da professora? E isso começou a, esses comentários começaram a deixar você assim mais animado com o dar aula. Aí eu comecei a pensar, estava no banco há quase cinco anos, até tive oportunidade de crescer lá dentro, mas parece que eu sou um pouco mais ligado à satisfação pessoal no trabalho. No banco não tinha muita satisfação pessoal, era aquela coisa estressante do serviço e você via que era uma coisa mais ligada a resultados, aquela coisa de cobrança, de metas e não era muito o meu lado. O banco estava já com uma ideia de mercado, de venda de produtos, sabe, aquela coisa de executivos, assim e tinha realmente muita oportunidade de crescer desde que você se adequasse a essas exigências, e eu não gostava muito. Comecei a pensar em sair do banco e dar aula. Eu decidi em 2002, agosto acho, sair do banco e pegar aulas. Eu levei currículos em algumas escolas, mas já estava mais no fim do ano, então as escolas não chamavam.” (Entrevista 2 pág. 8)

“O ensino me dá prazer nisso, de ver o aluno aprender, encontrar o aluno na rua no supermercado e ele vir falar, me agradecer, receber email de alunos que falam que estão na faculdade e que agora que percebem como eu fui um bom professor, que eles conseguem aprender muitas coisas na faculdade graças a mim e sem eu estar lá. Essas coisas vão fazendo muito bem para o ego, sabe, aquela coisa.” (Entrevista 2 pág. 10)

#### NÚCLEO H: A aula particular e a superação timidez

Este núcleo é composto por relatos verbais do sujeito referentes à importância das aulas particulares para a superação da timidez.

“No começo eu tinha muita insegurança em dar aula, por que eu sempre fui muito tímido, por que só uma pessoa é fácil, você pergunta para ele qual é seu problema e vai direto no ponto. Eu não tinha dificuldade com o conteúdo, eu tinha dificuldade com o público mesmo, com lidar com minha timidez e falar em público.” (Entrevista 1 pág.4 e 5)

“Quando eu comecei, dava aula às sextas à tarde de aprofundamento e como sua turma era pequena, era mais fácil. Dava o aprofundamento para o segundo ano também, mas vinha só o Daniel e o Neto. O Daniel dá aulas também, ele fez física. Os dois gostavam muito de matemática. Me lembro até que, no meio do ano, tinha uma professora de matemática que não estava indo muito bem com os alunos e sua mãe me chamou para

ver se eu queria dar aula para os alunos da manhã, do médio. Lembro que fiquei apavorado e acabei não aceitando; fiquei só com os plantões e com vocês. Fiquei com medo, por que o segundo ano era uma classe muito grande. No ano seguinte acabei pegando, fui bem. Eu me cobro muito até hoje e um dos meus pontos mais fracos em sala de aula é a questão da disciplina, tanto é que sempre que sai aquela pesquisa dos alunos eu sempre dou uma olhadinha. Os alunos falam e é engraçado que eles mesmos colocam a questão da disciplina. É até um medo meu de pegar classes por que eu sinto dificuldade em falar para o aluno que ele está atrapalhando a aula. Hoje eu sinto menos do que há dez anos, mas ainda sinto um pouco. Acho que por fazer parte do dia-a-dia eu consigo separar mais as coisas, naquela época eu achava que ia magoar o aluno e o aluno ia perder a vontade de assistir minha aula por que ia ficar bravo comigo... Hoje eu já consigo entender que não é uma questão de perder o aluno, você pode até ganhar o aluno e deixá-lo mais próximo. Mas ainda tenho dificuldade com isso.” (Entrevista 1 pág. 5)

“(…) Eu pensava, se fosse para eu trabalhar numa escola e dar um plantão de dúvidas, eu achava que conseguiria, porque o plantão não vai todo o mundo, vai pouca gente então dá para dar conta. Mas se fosse uma sala de aula, com trinta, quarenta alunos, e eu sempre fui muito tímido e parar, olhar para eles, tentar explicar alguma coisa, será que eu vou conseguir? Isso que eu tinha medo. (...) A aula particular ajudou muito. Foi tudo meio gradativo, na ordem correta. Porque a aula particular é boa assim, você tem um aluno só então é mais fácil você explicar para uma pessoa só, é mais fácil você ter a atenção dela. Aí eu comecei a formar uma linha de raciocínio, para tentar ter uma didática, que você consegue ver o que você está explicando e consegue organizar o que você está explicando para tentar pensar sempre nele. Sempre que estou explicando eu tento me colocar no lugar daquele que está ouvindo para ver se ele está entendendo também e a aula particular ajuda bastante nisso.” (Entrevista 2 pág. 6)

“Mas acho que na aula particular, por estar sozinho fica um pouco mais fácil. Desenrolou um pouco mais a timidez. Começou a ser mais natural a coisa. Na aula particular foi o primeiro impacto de aula mesmo, aí que você começa a lidar com a timidez. Foi superar neste sentido, primeiro contato, depois foi no plantão, no aprofundamento, até pegar uma sala mesmo. Numa ordem gradual.” (Entrevista 2 pág. 13)

“Acho que o problema da classe grande foi a questão de superar a timidez. Hoje eu percebo que consegui superar um pouco, porque eu me aproximo muito mais deles. Eu acho até que eu falei que no começo do ano eu pego a lista, faço chamada, guardo o nome, porque não tem coisa melhor do que você conhecer o seu aluno, ter essa proximidade, saber dele. As vezes eu tento conversar com eles no começo da aula, saber como estão as coisas, como foi o final de semana, tento brincar um pouco com eles para perder um pouco essa timidez. Igual, que nem, eles estavam passando no corredor agora, eu tento me aproximar, brincar.” (Entrevista 2 pág. 12)

**NÚCLEO I: O desencanto com a escola pública**

Este núcleo contém verbalizações relativas à experiência do sujeito como professor em escolas públicas.

“Depois eu fiz um concurso e entrei no Estado, aí eu fiquei aqui, no Telecurso e no Estado. No Estado eu percebi que, se fosse fazer uma escala de valores, era umas cem vezes pior que escola particular. Eu fui dar aula no Estado motivado a fazer um trabalho bom, um resgate de um ensino que eu tive no Estado e também pelo fato de eu ter feito uma Universidade Estadual, eu sentia um pouco aquele dever do cidadão. Só que eu via as pessoas falando e não acreditava muito que o Estado estava difícil de dar aula, mas mesmo assim eu fui e vi que realmente hoje é complicado; você não consegue fazer a diferença naquele lugar. Eu fiquei meio desmotivado e foi o que acabou me levando a prestar o concurso depois para entrar no Fórum. Eu percebia que a matemática, do jeito que eu gostava, eu não conseguia trabalhar com eles, eu via que era meio que uma enganação.” (Entrevista 1 pág. 5)

“Até hoje eu falo com outros professores e a impressão que eu tinha às vezes era de que era mais ou menos um teatro, parece que você está fazendo de conta que está ensinando e eles fingindo que estão copiando e aprendendo, uma coisa que você não acredita muito, sabe, é como você estar bancando uma coisa que você não acredita. Por mais que você esteja ali ganhando o seu salário, não é uma coisa que te faz chegar em casa e falar: cumpro minha missão. Então eu acabei saindo do Estado por isso também.” (Entrevista 1 pág. 5 e 6)

“Não adianta também você fazer aquilo que não gosta, porque no Estado eu percebia muito isso. Nas escolas estaduais, acho que o problema é este. Muitos professores estão ali porque não podem estar em outro lugar, parece que é meio que um emprego reserva, como não consegui tal coisa vou dar aula. Aí acaba refletindo muito nos alunos, porque o professor chega ali, mal conhece os alunos, muitos têm problemas em casa, problemas sociais, já chega às vezes com problema de casa e o professor não sabe lidar e acaba ficando num conflito; uma coisa pesada, tipo, eu estou aqui para ganhar meu salário e vocês que se virem, copiem. Então fica uma coisa muito mecânica, um clima muito ruim. Isso é ruim, fica aquela coisa pesada no ar. E não é para ser, o ambiente para aprender tem que ser um ambiente sadio; você tem que gostar, não pode fazer por fazer, dar aula por dar aula. Tanto é que por estar insatisfeito no estado eu saí. Para fazer por fazer e para ganhar um salário, para mim não faz sentido, tem que fazer uma coisa que faça sentido, ainda mais na área da educação. Infelizmente a educação pública no país já está mais ou menos neste nível por causa disso, porque está sendo feita de qualquer jeito e acaba refletindo mais tarde nos alunos. Eu falo para os alunos daqui, naquela hora que estão bagunçando, que hoje eles são privilegiados, e têm que valorizar muito o investimento que o pai e a mãe fazem, porque são o pouco deste país que pensa, porque infelizmente não está sendo formado por aí pessoas que pensam, o que o governo quer formar é uma classe de operários consumidores, pessoas que vão trabalhar, infelizmente nos piores cargos, os cargos mais na linha braçal, de mão de obra, para serem consumidores de produtos; não vão ser pessoas que pensam, que criticam.” (Entrevista 1 pág.9)

“O primeiro concurso que apareceu foi um em Minas, eu queria tanto dar aula que eu fiz pra Minas, olha que louco! (risos) Só que eu não queria morar lá. Eu passei e acabei optando por Jacutinga, que era mais perto. Só que eu fui uma semana só dar aula. Essa primeira experiência foi bem negativa, acho que eu não cheguei a contar. Eu peguei um fundamental II e eu percebi que tudo o que falavam mal era verdade. As classes hiper lotadas, lá acho até que foi pior que aqui em termos de organização. Tinha uma classe adaptada, muito pequena, com uma divisória, uma lousa daquelas pequenininhas, uns quarenta alunos, você não conseguia nem andar no meio deles, sem ventilador, sem

nada. O espaço físico ruim. Eu percebia que eu tentava agir com eles de um jeito calmo, falar com calma com eles e eu percebi que eles não prestavam atenção. Eu tinha que ser rigoroso, brigar às vezes com eles e percebi que no fundamental eu ia ter problema com crianças. Acabei largando as aulas lá e fiquei apenas com aulas particulares.” (Entrevista 2 pág. 8)

“Na outra escola pública que eu dei aula aqui, percebi que, como um professor uma vez me disse, que uma coisa é você gostar de ensinar, e outra é o aluno gostar de aprender. Você percebe que muitas vezes há um abismo entre professor e aluno. Você vai às vezes procurar um profissional quando você precisa desse profissional: o cara está doente, ele procura um médico, a pessoa está acima do peso, procura um nutricionista, mas o professor não. O aluno não vai até o professor porque quer aprender, ele é colocado na escola desde pequenininho. Então aquele sonho de uma aula com 100% da classe olhando para você e aprendendo, fazendo elogios, parece que começa a cair por terra. Isso no estagio é muito latente, muito forte, porque é uma coisa desmotivante. Alunos de uma classe de quarenta, se você conseguir a atenção de dois é muito. Professores completamente desmotivados e tudo te leva a ficar para baixo, numa situação ruim. É engraçado que muitas vezes eu entrava na sala de aula e os alunos falavam para mim: Nossa, mas você vai dar aula? Os outros professores não deram nada. Aí eu passava matéria e eles falavam: nossa, mas você vai passar matéria? Aí para fazer eles copiarem, prestarem atenção, aprenderem, era um sufoco. Eu acho também que eu tenho um pouco de culpa porque eu me cobro muito, de todos com a atenção presa e todos interessados na aula. Nessa época eu acabei até procurando uma psicóloga para conversar, porque eu estava mal, achando que o problema era comigo, que eu não conseguia dar uma aula legal e fazer eles, no Estado, aprenderem. Ela tentou fazer eu perceber que não era eu, que as vezes a gente é muito negativo, numa classe com conversa de alguns, as vezes a gente acha que a classe toda está falando. Ela tentava me fazer enxergar o lado bom. Mas eu acabei saindo, ficando só com a escola particular e desistindo do Estado e vendo que aquele sonho de recuperar um ensino bom no Estado era difícil. É como se fosse um câncer que tomou conta e que não dá para tratar mais. Na época apareceu o concurso do Fórum e acabei prestando.” (Entrevista 2 pág. 9)

“E você vê a diferença entre a escola particular e o Estado, o ambiente é diferente, o interesse é outro porque aqui você vê que o aluno vislumbra alguma coisa na vida, e lá não. Difícil falar isso, mas você vê um aluno de escola pública e você não vê ele ter uma gana de fazer alguma coisa, uma faculdade. O máximo que eles pleiteiam na vida é um curso técnico. É duro você ver que é aquilo que vai fazer ele mudar, é o estudo que vai fazer ele mudar. Não digo que vai fazer ele ficar rico do dia para a noite, mas se ele estudar, se dedicar, ele tem chance, né? Infelizmente pouquíssimos exemplos que saem de lá e conseguem. O ambiente é diferente, é gritante a diferença. Na escola particular tem mais interesse, é claro que tem alunos que não fazem nada, o mínimo do mínimo do mínimo, a lei do mínimo esforço, mas a gente sabe que é uma gotinha no oceano, enquanto no Estado é o inverso. Aqui você trabalha mesmo, você consegue passar, transmitir o conhecimento, o que não acontece na escola pública, porque você fez a faculdade para isso, né? Para transmitir um pouco do que você sabe. E o prazer da questão está nisso, você vê que aquilo está sendo importante para o aluno, que está sendo usado por ele, seja para aprender mesmo ou para passar num vestibular.” (Entrevista 2 pág. 15)

## NÚCLEO J: O prazer pela docência e sua prática pedagógica

Este núcleo apresenta relatos verbais do sujeito que referem-se a sua prática pedagógica e ao prazer pela docência.

“Em 2003 entrei aqui. Levei currículo em várias. Sua mãe ligou que tinham uns plantões a tarde e que queria oferecer aulas de aprofundamento. Comecei aqui e no Telecurso, que era um curso para adultos, alunos que por algum motivo pararam de estudar e não terminaram o fundamental nem o médio e têm que retomar. Aqui e lá eu estava gostando muito de dar aula. Aqui, minha primeira turma foi a turma de vocês.” (Entrevista 1 pág. 4)

“Eu percebia que a matemática, do jeito que eu gostava, eu não conseguia trabalhar com eles [alunos da escola pública], eu via que era meio que uma enganação. O único lugar que eu conseguia era aqui. No Telecurso a matemática era mais básica, porque eu dava Fundamental, e lá eu percebia que tinha esse lado filantrópico da coisa, sabe? De você estar ajudando adultos, pessoas que trabalhavam durante o dia e iam para lá a noite, era uma coisa que eu gostava, me dava prazer e eu via resultado. Diferente do Estado, que eu não via resultados;” (Entrevista 1 pág. 5)

“Aí eu fiz concurso para o Fórum e continuei aqui e no Telecurso. O Telecurso depois, por razões políticas na cidade acabou acabando; fiquei só aqui dando aula. Muita gente até fala: por que você continua dando aula? Por que não fica só no Fórum, você não ganha bem? Mas não é questão de ganhar ou não ganhar, para mim o dar aula é fazer uma coisa que eu gosto, não é um trabalho, é um lazer. Claro que tem dia que você está um pouco mais cansado, tem dia que você está com mais pique e outros que está com menos, mas é uma coisa que me dá prazer, que me deixa feliz, por exemplo, eu gosto de trabalhar no Ensino Médio porque você vê o aluno entrar numa faculdade, você vê ele realizar um sonho, você vê ele feliz, te agradecendo. Às vezes você encontra um aluno no supermercado, na rua, você vê ele te reconhecer, às vezes tem aluno que você nem lembra o nome e às vezes eles vêm conversar com a gente e a gente fica até meio sem graça. Mas é legal você saber que, mesmo que seja um pontinho seu ali, de participação na vida dele e que ajudou a construir a carreira dele; isso que eu acho legal. Para mim é isso que vale a pena. Quando eu vir que não estou conseguindo mais fazer isso, aí está na hora de parar, mas enquanto eu vejo que tem alunos que estou ajudando, construindo, participando da vida deles, eu acho que é o mais importante para a gente.” (Entrevista 1 pág. 6)

“Eu vejo muitos alunos falarem que não gostam de matemática por que eles falam: o professor que me deu matemática não era bom... Então eu tento ser acessível para eles, porque eu sei que se a matéria já for difícil e o professor não for fácil também, já complica tudo. Eu tento ouvir o máximo possível eles, eu tento desde o começo do ano guardar o nome, porque é bom a gente chamar pelo nome, conversar com a pessoa pelo nome, por que parece que traz mais afetividade, intimidade com eles e você os deixa mais a vontade para perguntar. Eu vejo que isso talvez eles gostem no professor, saber que o professor

se importa com eles, saber que você está preocupado com o aprendizado deles.” (Entrevista 1pág. 6)

“É legal você ser meio que um exemplo para eles, isso é muito gostoso. Porque em qualquer outro serviço, outro ramo de atividade, você é só mais um ali, agora na escola, você é um personagem importante, isso que eu acho legal. Por exemplo, no Fórum eu vejo que sou um a mais ali, na escola não. Na sala de aula, você é “o cara” e você tem que dar um exemplo, ensinar coisas importantes para eles, isso que eu acho legal na escola, dentro da sala de aula. A gente tem que gostar bastante! Tem dia que a gente sai sem voz, mas é gostoso!” (Entrevista 1pág. 8)

“É legal que quando a gente está de férias a gente fica até com saudade deles, você começa a falar: o que será que eles estão fazendo? Depois quando volta a gente fica até ansioso para ter contato logo com eles. E aqui os alunos são bons, são muito carinhosos com a gente, eles são muito bonzinhos, não tem um aluno que eu fale: nossa, esse aluno é chato, insuportável! São todos bons.” (Entrevista 1 pág. 9)

“Eu percebo assim, na parte prática, eu tento partir do que eles sabem e pensar e tentar ir numa escala de dificuldade. Quando eu vou dar uma matéria que para eles é nova, eu tento ver como começar. Esses dias no Ensino Médio, eu estava começando a dar progressões, P.A. e P.G. Eu monto uma sequência de números, falo para eles olharem a sequência e verem se percebem alguma lógica, tento fazer eles pensarem um pouquinho antes de introduzir um conceito. Muitas partes que têm fórmulas, tentar não dar a fórmula mastigada, mas tentar fazer eles chegarem na fórmula. Eu falo para eles: matemática, 90% você tem que raciocinar, não tem muito que decorar. Tem é claro formulinhas, mas se você acaba entendendo elas, fica mais fácil para depois você decorar, acaba memorizando, é natural. Eu percebo assim que eles entendem bem, é claro, assim, tem os alunos que são acima da média, que têm mais facilidade com exatas e tem aqueles que estão na média, que têm mais dificuldade e você tem que falar mais devagar, com mais calma. Eu pergunto, tento olhar para eles e ver se eles estão entendendo. Hoje mesmo no primeiro ano eu dei seno e cosseno para calcular de alguns ângulos. Depois eu passei nas carteiras. Tem algumas coisa que você perde um pouco de tempo, mas ganha muito no final, porque o contato com eles é uma coisa completamente diferente, porque você está ali no quadro fazendo e não tem noção se eles estão entendendo ou não. A hora que você passa e vê eles fazendo você sente as dificuldades. Esse é o ideal, estar ali olhando, fazendo junto, meio que um professor particular de todos. Mas é difícil, quase impossível, tanto é que na hora que eu começo a passar parece até classe de ensino fundamental, todos começam a me chamar ao mesmo tempo, você fica até meio louco. Mas é gostoso, é legal, é gratificante. Eu costumo falar para eles...Porque eles perguntam sempre de prova, se vai cair na prova daquele jeito, se eles entenderem o que a gente faz na hora, vão entender o que cai na prova, porque eles se preocupam muito com nota. Mas é o único jeito de fazer eles prestarem atenção é a nota, como uma conta-prestação, se não tiver eles não vão estudar. É aquela coisa, a prova não prova realmente tudo mas se não tiver não tem esse meio de troca, é a moeda de troca. Infelizmente, se não tiver não vão estudar.” (Entrevista 2 pág. 13)

“Não dá para a gente falar na vida que vai ser para sempre alguma coisa e a única coisa que eu acho que dá para falar é a aula e acho que vai ser difícil eu deixar de dar aula um dia, mesmo que eu fique dando uma aula por semana, ou particular, ou numa classe só, mas acho que é difícil para o professor depois que você começa, parece que está meio que no sangue, é gostoso, uma coisa meio viciante. (risos) Principalmente a coisa do

retorno deles, desse agradecimento, de ver que eles gostam de você.” (Entrevista 2 pág. 17)