



1290001168



FE

TCC/UNICAMP R128p

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Ariane Roberta Tagliaferro

Um professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva

Campinas
2003

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

20040527

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Ariane Roberta Tagliaferro

Um professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva

Monografia apresentada à Faculdade
de Educação da UNICAMP, para
obtenção do título de Bacharel em
Pedagogia, sob a orientação do
Prof. Dr. Sérgio A. da Silva Leite.

Epígrafe

*O professor se liga à eternidade;
ele nunca sabe onde cessa a sua
influência. Henry Adams*

Campinas
2003

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	
.....	TCC/Unicamp
.....	R123P
V:.....EX:.....	
TOMBO:.....	1168
PROC:.....	117104
C:.....D:.....	Y
PREÇO:.....	11,00
DATA:.....	17/02/04
Nº CPD:.....	110285

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

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

	Tagliaferro, Ariane Roberta.
T128p	Um professor inesquecível : a construção de uma memória coletiva / Ariane Roberta Tagliaferro. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.
	Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Afetividade. 2. Mediação. 3. Memória. I. Leite, Sérgio Antônio da Silva, 1946- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	03-0219-BFE

Resumo

O objetivo desta pesquisa é identificar os efeitos das decisões pedagógicas assumidas pelo professor na futura relação que se estabelece entre aluno e objeto do conhecimento (conteúdos escolares). No caso, o foco foram as decisões pedagógicas assumidas por um mesmo professor e a interferência dessas na relação que seus ex-alunos estabeleceram com a disciplina que ministrava – Língua Portuguesa. Assume-se que tais relações são marcadamente afetivas, não se restringindo apenas à dimensão cognitiva.

Foi utilizada a *história oral de vida* como metodologia. Os sujeitos, ex-alunos do professor M., relataram um tempo significativo de suas vidas em que a importância desse professor foi fundamental. Seis sujeitos participaram da pesquisa, com os quais foram realizadas entrevistas individuais, onde foi solicitado que detalhassem a experiência de ensino que vivenciaram com o professor M., que consideraram relevantes.

As entrevistas foram transcritas e analisadas, o que gerou sete núcleos temáticos que correspondem aos aspectos marcados pela afetividade: 1-Aspectos pedagógicos; 2-Lembranças marcantes; 3-Sentimentos dos alunos; 4-Influência do professor; 5-Relação professor-aluno; 6-Characterização do professor; 7-Imagem atual que o sujeito tem do professor.

Os dados mostram que a mediação do professor M. teve influência decisiva na relação positiva que seus ex-alunos construíram com a Língua Portuguesa. Destaca-se principalmente que a imagem do professor vai se configurando de forma a transformar o professor M. em modelo para os sujeitos, na medida em que ele deixava transparecer a paixão que tinha pela sua profissão. Paixão que serviu como modelo de dedicação aos alunos.

Agradecimentos

Agradeço imensamente ao meu orientador Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite pelo incentivo e orientação durante o processo de construção e finalização deste trabalho. Pelo carinho e pela amizade. Admiro muito seu trabalho, seu profissionalismo e a pessoa maravilhosa que é.

Aos sujeitos desta pesquisa, que colaboraram muito ao disponibilizarem informações sobre suas histórias de vida.

Ao Professor M., que participou da minha formação durante sete anos e indiretamente da minha pesquisa.

Ao Cesar, que esteve ao meu lado desde o início deste trabalho e teve paciência para me escutar nos momentos de ansiedade.

Aos amigos, pelo companheirismo durante os quatro anos da graduação.

À minha irmã, por fazer parte da minha vida.

Aos meus pais, simplesmente por serem meus pais.

ÍNDICE

Introdução	02
Capítulo 1- Afetividade na relação sujeito-objeto	04
× 1.1 – Sobre a Mediação do Professor	05
× 1.2 – Sobre o Conceito de Afetividade	07
× 1.3 – Sobre Memória Coletiva	12
Capítulo 2 – Métodos	
2.1 – Fundamentação Teórica	14
2.2 – Sobre os Sujeitos e a Instituição	17
2.3 – Coleta de dados	19
Capítulo 3 – Procedimentos de Análise e Resultados	22
Capítulo 4 – Discussão dos Dados e Considerações Finais	43
Referências Bibliográficas	51
Anexo I	52
Anexo II	60
Anexo III	78

INTRODUÇÃO

O processo de construção dessa pesquisa foi bastante surpreendente. Com o objetivo inicial de detectar práticas pedagógicas mediadoras da futura relação sujeito-objeto, o caminho trilhado para obtenção dos dados difere do que é apresentado no terceiro capítulo. Isso porque a pesquisa seria realizada com alunos universitários que apresentassem em sua história de vida, uma experiência afetivamente marcante com um professor. Além disso, o olhar estaria direcionado para as marcas deixadas por esse professor relacionadas, principalmente, com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Os sujeitos foram selecionados por meio de um questionário e a coleta de dados iniciou-se, utilizando a metodologia das entrevistas recorrentes. Coincidentemente, em meios a esses sujeitos, estava uma ex-aluna (S6 da pesquisa apresentada) que se referiu ao trabalho do professor M.. Em seu relato, S6 menciona a importância do professor M. em sua vida. Porém, o que chamou a atenção, foi a forma como caracterizou essa importância, falando com muito entusiasmo desse professor.

A pesquisadora já conhecia o professor M., por também ter sido sua aluna durante sete anos. Sabia que ele era bastante lembrado pelos seus ex-alunos, devido à sua postura marcante em sala de aula, enquanto professor.

Posteriormente, em uma das reuniões com o orientador desta pesquisa, onde se discutiu sobre a entrevista de S6, surgiu a idéia de estudar a relação de vários alunos com os conteúdos escolares a partir da mediação de um mesmo professor. Neste caso, o professor M., mediador da relação de seus alunos com os conteúdos da língua portuguesa.

Foi interessante pensar numa pesquisa que envolvesse experiências pelas quais a pesquisadora também passou. Isto possibilitou uma volta a um passado muito significativo, uma época ainda muito presente na memória, o que proporcionou a realização da pesquisa com envolvimento ainda maior que anteriormente.

Apesar dessa mudança, cabe lembrar que o objetivo da pesquisa continuou o mesmo: identificar as decisões pedagógicas assumidas pelo professor, como interferências decisivas na relação que se estabelece entre aluno e objeto do conhecimento (conteúdos escolares). O foco foram as decisões pedagógicas assumidas pelo professor e a interferência dessas, na relação que seus ex-alunos estabeleceram com a disciplina que ministrava –

Língua Portuguesa. Assume-se que tais relações são marcadamente afetivas, não se restringindo apenas à dimensão cognitiva.

Entretanto, restringir a pesquisa a um grupo de ex-alunos, indicou a possibilidade de caracterizar as experiências comuns como marcas de uma memória coletiva. Ou seja, ao identificar a importância do professor M. na vida de um grupo de pessoas, observa-se que ele faz parte da memória individual delas. Mas, existem elementos que ligam essas memórias individuais, tornando-a uma memória coletiva.

A seguir, o primeiro capítulo – Afetividade na relação sujeito-objeto – apresenta as referências teóricas utilizadas no trabalho. O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada para obtenção dos dados. O terceiro capítulo apresenta os dados da pesquisa e a análise dos mesmos. Para finalizar, o quarto capítulo refere-se às possíveis interpretações dos resultados obtidos.

1. AFETIVIDADE NA RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO

Atualmente, ainda predomina nos meios educacionais uma concepção teórica que divide o ser humano em duas dimensões: cognição e afeto. Essa é uma visão tradicional que caracteriza o homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, racional/emocional, tendo como pressuposto o domínio do primeiro sobre o segundo. Entretanto, essa visão dualista vem sendo superada pelas abordagens que enfatizam as interações sociais, apontando o papel determinante do outro no desenvolvimento e constituição do indivíduo.

Sendo assim, é preciso ressaltar a abordagem histórico-social, que apresenta uma nova leitura das dimensões cognitivas e afetivas no ser humano, no sentido de buscar uma visão integradora, em que pensamento e sentimento se fundem, como dois lados de uma mesma moeda. Essa abordagem dá ênfase aos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, permitindo pressupor 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”. (LURIA, 1979, p. 73).

Isso implica na crença que a aprendizagem é social e mediada por elementos culturais, produzindo modificações profundas na visão de educação, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas.

Este trabalho tem como pressuposto as idéias acima descritas, enfatizando que a relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos. Ou seja, a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva. Isso mostra a importância das decisões pedagógicas assumidas pelo professor, pois elas estarão mediando a futura relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos. Portanto, pode-se assumir que o sucesso da aprendizagem dependerá, em grande parte, da qualidade dessa mediação.

1.1 Sobre a Mediação do Professor

3 } Leite e Tassoni (2002) apontam cinco decisões assumidas pelo docente, no planejamento de um curso (ensino fundamental, médio ou superior), que certamente produzirão marcas afetivas e interferirá na futura relação que se estabelecerá entre o aluno e o objeto de conhecimento.

3 } 1 - Escolha dos objetos de ensino

Escolher os objetos de ensino jamais se restringiu a uma questão técnica, visto que uma decisão envolve valores, crenças e determinadas concepções de quem decide.

3 } Uma implicação marcadamente afetiva diz respeito à escolha de objetivos não relevantes para uma determinada parcela da população, principalmente quando o aluno é obrigado a lidar com assuntos e temas que não têm relação alguma com a sua vida.

O ensino tradicional, em sua maior parte, é marcado por objetivos irrelevantes, do ponto de vista do aluno, fazendo com que a escola se construa dissociada da realidade, impossibilitando a criação de vínculos entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos.

Leite e Tassoni defendem que

“Uma escola para a vida implica em objetivos e conteúdos relevantes, tomando-se como referência o exercício da cidadania, o que aumenta a chance de se estabelecerem vínculos afetivos entre sujeito e os objetos”. (2002, p.15).

3 } 2 - O aluno como referência

3 } Segundo Leite e Tassoni (2002), a melhor forma de planejar o ensino é a partir de que o aluno já sabe sobre o objeto em questão. Isso aumenta as possibilidades de se desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso do aluno em apropriar-se daquele conhecimento.

Sendo assim, esse princípio tem claras implicações pedagógicas: o professor só deve decidir sobre o início do ensino após uma avaliação sobre o que os alunos já sabem do tema, e não a partir de decisões burocráticas ou de pressupostos irrealistas.

3 – A Organização dos conteúdos

Os autores defendem que o conteúdo de um curso deve respeitar a lógica da organização do conhecimento na área. A falta de organização lógica em algumas situações pode aumentar as possibilidades de fracasso por parte do aluno, tendo como consequência a deteriorização das relações entre o aluno e o referido objeto em questão.

4- A escolha dos procedimentos e atividades de ensino

A escolha das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula é o aspecto mais visível da relação professor-aluno, envolvendo diretamente aspectos afetivos. Entretanto, os autores alertam para a questão da escolha dos procedimentos, argumentando que esta apresenta uma outra dimensão com implicações afetivas nem sempre prontamente identificáveis: envolve a questão da adequação ou inadequação da atividade escolhida, em função do objetivo que se tem.

Pode-se identificar atividades que não proporcionam condições para um bom desempenho do aluno, por algum problema no seu desenvolvimento: pode acontecer a falta de instruções claras, ausências de intervenções adequadas do professor, falta de *feedback* por parte do professor, etc. Nessas condições, pode se desenvolver um nível de aversividade na relação entre o aluno e o objeto que, no final do processo, leva o aluno a manifestar um comportamento de esquiva na relação com aquele objeto, ou seja, o aluno estuda para se livrar de uma situação ameaçadora ou desagradável.

5- A escolha dos procedimentos de avaliação

A questão da avaliação tem sido apontada como um dos grandes problemas do ensino, ou seja, um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso escolar. No modelo

tradicional de avaliação, a lógica pode ser assim descrita: *o professor ensina e avalia; se o aluno for bem, é sinal que o professor ensinou bem, de forma adequada; e se o aluno for mal, é sinal que o aluno não aprendeu, sendo o único responsabilizado pelo fracasso.*(2002, p. 16). São notáveis os efeitos aversivos dessas idéias: provocam a ruptura ou deterioração nos futuros vínculos que se estabelecem entre o sujeito e os objetos do conhecimento.

É preciso, segundo Leite e Tassoni, resgatar a função diagnóstica da avaliação, ou seja, reconhecem que a avaliação só tem sentido, dentro de uma sociedade democrática, se

“... os seus resultados forem utilizados sempre a favor do aluno, ou seja, se os seus resultados forem sempre utilizados no sentido de rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno”. (2002, p.17).

Esses cinco itens destacados por Leite e Tassoni sugerem que a afetividade está inserida em todas as principais decisões de planejamento do ensino assumidas pelo docente, o que constitui um importante fator determinante nas relações que se estabelecem entre alunos e conteúdos escolares.

Considera-se, então, que a natureza dessas experiências afetivas, sejam prazerosas ou aversivas, depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na sua relação com o objeto do conhecimento. Reconhece-se que, no contexto escolar, existem vários mediadores tais como livros, textos, materiais didáticos e os próprios colegas. Entretanto, enfatiza-se aqui a mediação desenvolvida pelo professor sem dúvida o mais importante agente cultural na escola.

1.2 Sobre o Conceito de Afetividade

No presente trabalho, utilizaram-se contribuições teóricas de alguns autores da abordagem histórico-cultural, como Wallon e Vygotsky, que definiram conceitos importantes, utilizados nesta pesquisa.

Henry Wallon dedicou grande parte da sua vida estudando e tentando demonstrar as relações existentes entre as dimensões afetivas e cognitivas, no desenvolvimento humano.

O autor, em seus estudos, diferencia os termos afetividade e emoção, que muitas vezes são utilizados como sinônimos.

As emoções, para Wallon, são reações organizadas que se manifestam sob o comando do sistema nervoso central. Isso significa que estão vinculadas a componentes orgânicos, não descartando sua caracterização enquanto estado subjetivo.

Restringindo o olhar a um recém-nascido, observam-se movimentos que expressam disposições orgânicas e estados afetivos de bem-estar ou mal-estar. Ao vivenciar situações como desconforto, fome, frio ou cólica, o bebê se expressa por meio de espasmos, contorções ou gritos. As pessoas que fazem parte do seu meio social interpretam essas reações, atribuindo um significado a elas: mudando-o de posição, dão-lhe de mamar ou soltam-lhe as roupas. Isso faz com que o bebê estabeleça correspondência entre seus atos e os do ambiente, promovendo reações cada vez mais diversificadas e intencionais. *“Pela ação do outro, o movimento deixa de ser somente espasmo ou descargas impulsivas e passa a expressão, afetividade exteriorizada”*. (GALVÃO, 2001, p. 61).

Pode-se dizer que as emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como rubor da face, aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo de respiração, dificuldades de digestão, etc. A emoção provoca, por exemplo, alterações na mímica facial, na postura e na forma como são executados os gestos. São portanto acompanhadas *“de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis pelo seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano”*. (GALVÃO, 2001, p. 62).

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (de origem psicológica) e emoção (origem biológica). Ela aparece num período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, com o surgimento desses elementos simbólicos acontece a transformação das emoções em sentimentos.

Como é possível perceber, Wallon defende que, no decorrer de todo desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel fundamental. Tem a função de comunicação nos primeiros meses de vida, manifestando-se, basicamente, através de impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo. Por

meio desta interação com o meio humano, a criança passa de um estado de total sincretismo para um progressivo processo de diferenciação, onde a afetividade está presente, permeando a construção da identidade. Da mesma forma, é ainda através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço, pois são os desejos, intenções e motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos.

Em sua psicogênese, Wallon 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.

É importante destacar que Wallon analisa o indivíduo em sua totalidade, integrando as dimensões afetivas e cognitivas. Além disso, atribui às interações sociais um papel para o desenvolvimento humano. Ou seja, a interação com o outro é muito significativa e influencia o desenvolvimento humano; é claro que essa interação pressupõe a aceitação do outro.

Vygotsky também destaca, em seus estudos, o importante papel das interações sociais para o desenvolvimento a partir da inserção na cultura. Essa inserção acontece por meio das interações sociais com as pessoas que estão ao redor da criança.

Ao caracterizar as interações sociais, Vygotsky introduz um conceito fundamental para a aprendizagem: a mediação. Para Oliveira (1997) "*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 dessa questão, Vygotsky selecionou dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

Os instrumentos, nas atividades humanas, têm grande importância para Vygotsky. Em seus estudos, procurou compreender as características do homem estudando a origem e o desenvolvimento da espécie humana, tomando o trabalho e a formação da sociedade humana, com base no trabalho, como processo básico que transforma o homem numa espécie diferenciada. Através do trabalho, o homem vivencia experiências coletivas e, portanto, estabelece relações sociais. Além disso, cria e utiliza instrumentos.

É importante destacar que o instrumento é o elemento mediador entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho, permitindo a ampliação de transformação da natureza. Por exemplo, o machado é um instrumento que facilita o trabalho, pois corta melhor que as mãos humanas. Ou seja, *“É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo”* (OLIVEIRA, 1997, p. 29).

Alguns animais, como os macacos, também utilizam instrumentos, de forma rudimentar, mas que possuem função mediadora entre eles e o mundo. Entretanto, Vygotsky os considera de natureza diferente, pois o ser humano produz instrumentos com objetivos específicos, guardam-nos para uso futuro e preservam sua função como conquista a ser transmitida a outros membros do grupo social. Isso mostra que há uma relação do homem com o meio num processo histórico-social.

O outro elemento mediador, o signo, age como um instrumento da atividade psicológica de maneira semelhante ao papel de um instrumento de trabalho. Entretanto, os instrumentos

“... são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas”. (OLIVEIRA, 1997, p. 30).

Sendo assim, reafirma-se que a relação que se estabelece entre o homem e o mundo é mediada por vários elementos, inclusive pela ação do outro. Para Vygotsky, quando há mediação do outro, num processo intensivo de interações com o meio social, acontece a apropriação dos objetos culturais. Esse complexo processo promove o desenvolvimento.

A idéia de mediação encontrada em Vygotsky permite defender que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Isso quer dizer que a criança desenvolve-se a partir e através da sua inserção na cultura, promovida pela mediação das pessoas que a rodeiam.

“Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela evolui das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade”. (TASSONI, 2001, p. 225).

Assim como Wallon, Vygotsky enfatizou a íntima relação entre afeto e cognição, combatendo a visão dualista de homem, existente em sua época. Além disso, as idéias dos dois autores aproximam-se no que diz respeito ao papel das emoções na formação do caráter e da personalidade.

Em seus estudos, Vygotsky buscou delinear um percurso histórico a respeito do tema afetividade. Sendo assim, procura a transição das primeiras emoções para as experiências emocionais superiores, observando que os adultos têm uma vida emocional mais refinada que as crianças. É possível afirmar que, segundo o autor, o desenvolvimento das emoções humanas é um processo muito complexo e tal desenvolvimento está em harmonia com a própria distinção que faz entre processos psicológicos superiores e inferiores e sua concepção de desenvolvimento cognitivo. 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.

Ao abordarem o tema da afetividade, percebe-se que Wallon e Vygotsky apresentam pontos comuns. Ambos apontam o caráter social da afetividade, apresentando um processo de desenvolvimento para ela: as emoções (caráter orgânico) vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo simbólico. Dessa maneira, vão se constituindo os fenômenos afetivos. Os autores defendem, também, a íntima relação existente entre o ambiente social e os processos afetivos cognitivos, além de afirmarem que ambos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente. Assim, evidenciam que a afetividade está presente nas interações sociais, além de influenciarem os processos de desenvolvimento cognitivo.

Essas idéias permitem afirmar que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Algumas pesquisas, como de Tassoni (2000) e Negro (2001), estudaram detalhadamente o possível papel na afetividade no processo de mediação do professor, direcionando o olhar para a relação professor-aluno. Entretanto, é possível supor, como já exposto, que a afetividade também se expressa através de outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula. Ou seja, *“... é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação “tête-à-tête” com o aluno”*. (LEITE e TASSONI, 2002, p. 13).

1.3 Sobre Memória Coletiva

A questão da memória coletiva insere-se nesta pesquisa como indicação de uma estratégia para estudar a futura relação sujeito-objeto, num grupo de ex-alunos de um mesmo professor. Ou seja, ao detectar que um grupo de alunos manifesta a grande importância que um professor teve em suas vidas, tem-se a recuperação de uma memória que não é individual, pois os sujeitos compartilham de experiências comuns.

Decca (1992) apresenta a idéia de memória coletiva, quando discute a publicação de historiadores franceses que estudaram a memória da república francesa e os caminhos trilhados por essa memória na formação do cidadão e de seu espírito cívico republicano.

Esses historiadores analisaram os símbolos republicanos – bandeira tricolor, o calendário revolucionário e o hino francês – procurando apreender os lugares onde esses elementos se alojam na memória do coletivo e a importância deles na formação do cidadão francês. Esse estudo constatou que está mais presente um mal-estar geral que qualquer espírito de nacionalismo. Isso se deve à aceleração da história do século XX, em meio a qual o cidadão contemporâneo vai se dando conta de uma ruptura definitiva com o passado, tomando pouco visível o tradicional sentimento de continuidade entre o passado e o presente. Sendo assim, o cidadão sente-se cada vez mais mutilado em seus sentimentos coletivos com relação ao passado. Pode-se dizer que esses historiadores tentaram resgatar a memória coletiva espontânea produzida por meio de símbolos, comemorações, livros e monumentos e que conservou lugares apropriados, não por incentivo particular e voluntário, mas por meio de vivências.

Portanto, é possível dizer que

“... a memória coletiva encontra-se refugiada em lugares pouco visíveis, preservada tenuamente por meio de rituais e celebrações onde alguns grupos a mantêm ciosamente resguardada do assalto da história, ou então em lugares mais imperceptíveis ainda, como em nossos gestos, nos saberes de nosso silêncio e em nossos hábitos”. (DECCA, 1992, p. 130).

É preciso destacar que as palavras memória e história não podem ser utilizadas como sinônimas, pois a história é uma reconstrução sempre problemática e incompleta do passado, enquanto que a memória é um fenômeno sempre atual, uma ligação do vivido com o eterno presente. Além disso, a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na

imagem e no objeto. Já a história não se liga, a não ser em continuidades temporais, nas evoluções e relações de coisas; ela sempre exige análise e discurso crítico. Enfim, “*No coração da história trabalha um criticismo destruidor da memória espontânea*”. (DECCA, 1992, p. 130).

A noção de memória coletiva é bastante complexa, pois não é habitual estudar a memória de um grupo restrito. Esse tipo de memória pertence a um tempo real que está ancorado na vida das pessoas, portanto, não existe fora de um sujeito vivo, membro de um grupo que se apropria pessoalmente de um campo temporal. Ela não existe sem o sentimento de pertencimento ao grupo, que torna o tempo presente significativo ao sujeito. Sendo assim, “*A história, arrumação do passado, anterior e exterior ao Sujeito, apenas se torna memória coletiva ao se tornar, ela própria, significante*”. (CITRON, 1990, p. 43).

O tempo em que os sujeitos desta pesquisa estiveram em contato com o professor M. foi significativo, a ponto dessa experiência ficar fortemente registrada em suas memórias atuais. Isso indica que eles pertencem a um mesmo grupo: das pessoas que tiveram em suas histórias de vida, um professor de Língua Portuguesa, que foi importante, deixando marcas significativas, ainda lembradas por esses sujeitos.

2. MÉTODO

2.1 Fundamentação Teórica

Diante do objetivo da presente pesquisa, optou-se pelo uso da história oral como metodologia para a coleta de dados. Essa estratégia metodológica é utilizada para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social das pessoas. Sendo assim, a história oral é sempre uma história de tempo presente, também chamada história viva.

Entretanto, a história oral busca perceber o passado como algo que tem continuidade no presente e cujo processo histórico não está acabado.

“A presença do passado imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida, a história oral não só favorece uma mudança para o conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à ida dos depoentes e leitores que passam a entender a seqüência histórica e a sentirem-se parte do contexto em que vivem”. (MEIHY, 1996, p. 10).

A história oral tem aproximado pessoas e instituições preocupadas com dois aspectos da vida contemporânea:

- Registrar, ou seja, arquivar e analisar a documentação colhida por meio de depoimentos e testemunhos feitos com recursos da moderna tecnologia;
- Inclusão de histórias dos seguimentos populacionais, antes silenciados por diversos motivos, e de versões próprias com interpretações dos acontecimentos que se manifestam na sociedade contemporânea.

A história oral abre espaço para movimentos de minorias culturais e discriminadas (negros, índios, homossexuais, mulheres, etc.) abrigarem suas palavras, proporcionando sentido social às experiências vividas sob diferentes circunstâncias.

É importante destacar que a história oral é uma alternativa à história oficial, valorizada por expressar interpretações feitas, quase sempre baseadas em documentações escritas e cartoriais.

“Assim, há uma revolução da palavra oral que deixa de ser “letra morta” e passa a ter sentido no questionamento da documentação capaz de explicar a sociedade presente”. (MEIHY, 1996, p. 10)

A história oral, juntamente com uma nova concepção de história, dá margem à interpretação de que todos os cidadãos comuns também fazem parte de um mesmo processo histórico e, portanto, podem contribuir para a reconstituição desse processo. Rompe-se com a concepção de que os personagens históricos são apenas as grandes figuras, os corajosos heróis que deixaram suas marcas registradas e arquivadas em documentos oficiais.

É importante destacar a relação estabelecida entre história oral e os aparelhos tecnológicos que estão no mundo moderno: a mediação eletrônica, por meio de aparelhos postos no mercado, proporciona uma ligação direta entre quem trabalha com história oral e o espaço vivencial do seu tempo.

A inevitabilidade da participação eletrônica na história oral introduz uma mudança na coleta de dados, antes feita através de anotações ou memorização, passando a ser realizada por meio de gravadores e outros instrumentos. Portanto, é possível definir que *“A base da existência da história oral é o depoimento gravado”* (MEIHY, 1996, p. 15).

Nesse sentido, é possível restringir a três os elementos mínimos que constituem a história oral: o entrevistador; o entrevistado e a aparelhagem de gravação.

É preciso destacar que, atualmente, a palavra escrita ainda possui maior credibilidade que a palavra oral. E, por isso, o aumento da credibilidade da metodologia, aqui apresentada, provém da sistematização, ou seja, a voz (entrevista) é revertida para linguagem escrita, facilitando a análise e reflexão.

Faz-se necessário apresentar a diferença entre história oral e jornalismo, visto que esse último também faz uso da entrevista. A história oral tem como pressuposto um cuidado de uso da entrevista, em função dos debates sobre relações éticas, de direito à autoria e sobre a função social do produto intelectual. Sendo assim, o entrevistado é um colaborador e não um objeto de pesquisa. O termo colaborador indica que o sujeito faz parte da pesquisa, o que lhe proporciona maior envolvimento com o trabalho, pois existe participação e não apenas observação da experiência alheia.

BIBLIOTECA DE HISTÓRIA

Por outro lado, o jornalismo apropria-se da palavra como sua propriedade e faz dela aplicação imediata. Nesse caso, o entrevistado é um mero informante, que fornece as informações para uso comercial.

Segundo Meihy, existem três modalidades diferentes de história oral. A primeira é a *história oral de vida*, cujo objetivo é a reunião de experiências de vida de uma ou mais pessoas. Essa modalidade caracteriza-se pela ênfase na subjetividade. O sujeito principal desse tipo de história oral é o depoente que tem liberdade para dissertação, da maneira que julgar mais adequada, sobre a experiência pessoal. A verdade dos fatos está na versão oferecida pelo entrevistado, que pode revelar ou ocultar fatos, situações ou pessoas.

“Nas entrevistas de história oral de vida, as perguntas devem ser amplas, sempre colocadas em grandes blocos, de forma indicativa dos grandes acontecimentos e na seqüência cronológica da trajetória do entrevistado” (MEIHY, 1996, p. 35).

A Segunda modalidade refere-se à *história oral temática*. Esta quase sempre equivale ao uso da documentação oral da mesma maneira que das fontes escritas. É importante, nesse caso, a atuação da entrevista cujo produto é utilizado como documento. A história oral temática parte de um assunto específico e pré-estabelecido e, portanto, se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido. Observa-se que a atuação do entrevistador, como condutor do trabalho, é mais explícita, mas seria um equívoco considerar o colaborador um mero informante.

Essa modalidade da história oral busca a verdade de um acontecimento na visão de quem o presenciou ou pelo menos tem uma versão que seja discutível. Entende-se que a verdade é um elemento externo e, portanto, o entrevistador deve apresentar e discutir outras opiniões com o narrador.

A última modalidade – *tradição oral* – estuda a permanência de mitos e as visões de mundo das comunidades que têm valores filtrados por estruturas mentais que se mantêm com as referências do passado remoto. Nesse caso, a entrevista também é utilizada, mas ela remete-se “... às questões do passado longínquo que se manifestam pelo que chamamos

folclore e pela transmissão gerencial, de pais para filhos ou de indivíduos para indivíduos” (MEIHY, 1996, p. 45).

O sujeito, nesse tipo de pesquisa, é mais coletivo, visto que na maioria das vezes o objeto de pesquisa faz referência à tradição comunitária, normalmente em grupos fechados (tribos e clãs, por exemplo).

A partir da base teórica apresentada, utilizou-se a história oral de vida. Isso porque os sujeitos da pesquisa relataram parte de suas histórias de vidas, nas quais estão presentes o professor M.. Utilizou-se a carta como documento para coletar e analisar os primeiros dados. Partindo das informações presentes nesses documentos, foram realizadas entrevistas para aprofundar alguns aspectos e abordar outros.

2.2 Sobre os sujeitos e a instituição

Os sujeitos da presente pesquisa não foram escolhidos aleatoriamente. Foi utilizado, como critério de escolha, o fato de terem sido alunos do Professor M. e de atribuírem a este um grau de importância considerável em suas vidas.

Entretanto é preciso lembrar, como já citado na introdução, que no início da pesquisa, seria utilizado como sujeito, alunos universitários, que apresentassem em sua história de vida, uma experiência afetivamente marcante com um professor. Além disso, o olhar estaria direcionado para as marcas deixadas por esse professor relacionadas, principalmente, com práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Os sujeitos foram selecionados por meio de um questionário e a coleta de dados iniciou-se, utilizando a metodologia das entrevistas recorrentes. Coincidentemente, em meios a esses sujeitos, estava uma ex-aluna (S6 da pesquisa apresentada) que se referiu ao trabalho do professor M. Em seu relato, S6 menciona a importância do professor M. em sua vida. Porém, o que chamou a atenção, foi a forma como caracterizou essa importância, falando com muito entusiasmo desse professor.

A pesquisadora já conhecia o professor M., por também ter sido sua aluna durante sete anos. Sabia que ele era bastante lembrado pelos seus ex-alunos, devido à sua postura marcante em sala de aula, enquanto professor.

Posteriormente, em uma das reuniões com o orientador desta pesquisa, onde se discutiu sobre a entrevista de S6, surgiu a idéia de estudar a relação de vários alunos com os conteúdos escolares a partir da mediação de um mesmo professor. Neste caso, o professor M., mediador da relação de seus alunos com os conteúdos da língua portuguesa.

Não foi difícil o contato com esses ex-alunos, visto que a pesquisadora estudou na mesma escola que eles, com quem ainda mantém contato. A princípio realizaram-se conversas informais para certificar-se da importância do professor M. na vida de cada sujeito. Esse primeiro contato foi de extrema importância para verificar se era possível a realização da pesquisa. Felizmente, encontrou-se um número razoável de ex-alunos que apontavam a grande importância desse professor em suas vidas. Pelo menos seis pessoas concordaram, nessa primeira conversa, em participação na pesquisa, constituindo-se como os sujeitos (S1 a S6).

Todos os sujeitos frequentaram o mesmo colégio, no município situado a aproximadamente 48 (quarenta e oito) quilômetros de Campinas. Foi nesse colégio que os sujeitos conheceram o professor M. Dos seis sujeitos, somente um mora no município onde se localiza a escola; o restante reside no município vizinho, a 13 (treze) quilômetros.

Essa escola é particular e tem tradição na região, visto que são quarenta anos de existência. Mantém, da pré-escola a Ensino Médio, e há pouco tempo abriu três cursos universitários. Atualmente, estão matriculados por volta de 360 (trezentos e sessenta) alunos.

Pelo que se sabe, o professor M. leciona nessa instituição desde os primeiros anos da fundação, quando ainda era um seminário. Vale ressaltar que, devido a essa relação histórica com o seminário, a escola era reconhecida (pelo menos até há alguns anos) como uma instituição católica.

Era comum, nessa instituição, o aluno entrar no início do primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª à 4ª série) e permanecer até o final do segundo ciclo do ensino fundamental

(5ª à 8ª série). Foi o que ocorreu com os sujeitos da presente pesquisa, exceto para S4 que entrou na 3ª série e S2, que iniciou na 5ª série.

Em 1997 a escola iniciou o ensino médio. Por isso, vários alunos, que estavam terminando a 8ª série, continuaram na instituição para cursar o segundo grau. Assim, os alunos permaneceram por mais tempo na instituição. Dentre os sujeitos, S1 S3 e S5 viveram essa situação. Entraram no ensino fundamental e formaram-se no ensino médio. Todos os sujeitos tiveram contato pessoal com o professor M. somente a partir da 5ª série. Os sujeitos já mencionados, que permaneceram até o 3º colegial, foram seus alunos por sete anos; e os demais por quatro anos.

Atualmente cinco sujeitos são estudantes universitários; apenas S4 (24 anos) é formada, há dois anos, em fisioterapia. S1, tem 20 anos e cursa biologia (2º ano); S2 tem 18 anos e cursa arquitetura (1º ano); S3, com 21 anos, cursa o quarto ano de educação física; S5, com 20 anos, cursa o terceiro ano de administração de empresas; S6, tem 20 anos e cursa nutrição (2º ano).

É importante destacar que S1 e S6 pertenceram à mesma turma quando estudaram nesta escola colégio. Os demais foram de turmas diferentes, com intervalo de um ou dois anos.

2.3 Coleta de dados

Após a seleção dos sujeitos da pesquisa, passou-se à primeira etapa da coleta de dados. A cada sujeito foi entregue uma folha (ver Anexo III) na qual constava uma explicação da pesquisa de que estava participando e uma tarefa a ser realizada: foi solicitado para que, num momento de tranquilidade, escrevesse uma carta endereçada à pesquisadora, relatando algumas memórias sobre o professor M. e o papel dele na sua vida. Acredita-se que esse momento favoreceu o início do processo de recuperação do passado, enriquecendo, assim, as informações coletadas nas cartas e nas entrevistas. Destacou-se, ainda, a importância de relatar os fatos com maior detalhamento possível. Após o recebimento das cartas foi iniciada a segunda etapa da coleta, com entrevistas individuais.

Duas cartas chegaram por e-mail. As outras quatro foram manuscritas e entregues pessoalmente. Quando reunidas, foram digitadas de forma padrão e impressas. A partir de uma primeira leitura, foi possível perceber que os relatos faziam menção às marcas principais deixadas pelo professor. Provavelmente, os sujeitos nunca tinham elaborado suas memórias sobre o professor M. Ao iniciar o exercício de registro dessas memórias, o que veio à tona foram as lembranças mais significativas, as quais foram destacadas como evidências importantes para a elaboração das entrevistas.

A segunda etapa da coleta de dados foi realizada através de entrevistas individuais, realizadas com todos os sujeitos. Essas entrevistas eram semi-dirigidas, seguindo como roteiro inicial as seguintes questões:

- Qual é a imagem que você tem do professor M.?
- Qual é o papel do professor M. na sua vida?
- Voltando ao passado, quando você era aluno(a), descreva o mais detalhadamente possível as aulas do professor M.; dê exemplos concretos do que você lembra.
- Como ele agia enquanto professor?
- Como era a relação dele com os alunos?

Os sujeitos foram consultados quanto à preferência do dia e hora para a realização da entrevista que era agendada antecipadamente. Todas as entrevistas aconteceram nas residências dos sujeitos. Foi solicitado aos sujeitos que reservassem um local tranquilo da casa, onde permanecessem apenas ele e a pesquisadora. Foi dada a opção do trabalho ser realizado na casa da pesquisadora, mas todos os sujeitos mencionaram a existência de locais tranquilos, e assim ficou combinado.

As entrevistas foram gravadas com consentimento dos sujeitos. Foi explicada a importância da gravação, que é uma forma precisa para coleta de relatos verbais, além de fazer parte da metodologia adotada.

Foram utilizados os mesmos procedimentos em todas as entrevistas. Logo de início, rerepresentava-se a pesquisa e seus objetivos. Era mencionado o sigilo quanto aos dados pessoais e a importância da gravação. Todos os sujeitos preferiram, inicialmente, ler o

roteiro o qual nem sempre foi seguido rigorosamente, uma vez que foi possibilitado aos sujeitos seguirem ou não a ordem proposta. A pesquisadora estava sempre atenta para que todos os pontos fossem abordados. As intervenções foram mínimas e podem ser observadas nos Anexos I e II, que apresentam as transcrições das cartas e das entrevistas, respectivamente.

Terminado a entrevista, transcrevia-se a fita. Optou-se por não acumular as entrevistas para depois transcrevê-las, visto que dificultaria o trabalho. Somente duas entrevistas foram realizadas na mesma semana; as demais tinham uma semana de intervalo. É importante mencionar que as falas dos sujeitos não foram alteradas, na transcrição, havendo uma preocupação com a pontuação do texto para aproximar a fala oral da escrita.

3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E RESULTADOS

Os dados da presente pesquisa foram coletados por meio de cartas (Anexo I) e entrevistas (Anexo II). As cartas foram redigidas pelos próprios sujeitos. Após terem sido reunidas, foram digitadas e impressas, visto que o papel facilita a manipulação. As entrevistas foram transcritas. Nesse processo não houve alteração das falas, respeitando a individualidade de cada sujeito no que se refere à sua forma de expressão oral.

Após todo material ter sido digitado e transcrito, iniciou-se o processo de análise do mesmo. Analisar os dados de uma pesquisa qualitativa consiste num processo de organização sistematizada dos materiais acumulados durante a investigação. Essa organização tem como objetivo auxiliar a compreensão e interpretação dos dados, assim como apresentar ao leitor aquilo que foi encontrado.

“A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 225).

Para facilitar o trabalho, inicialmente foram analisadas apenas as cartas. Estas foram lidas atentamente destacando-se os aspectos importantes. Ao lado desses aspectos, foram escritas palavras-chave que representassem aquela idéia. Por exemplo, ao lado da reprodução de falas do professor feitas pelo sujeito, escrevia-se: “lembranças”. Esse procedimento é fundamental como ponto de partida para a análise, visto que a palavra-chave abre caminho para o pesquisador ultrapassar a significação aparente da fala do(s) sujeito(s). Ou seja, o pesquisador vai em busca das determinações históricas e culturais que fazem parte do universo do(s) sujeito(s), buscando encontrar o sentido atribuído por ele.

“O caminho do pensamento para palavra com significado é mediado, portanto, pelo sentido, sentido este que, como afirma Vygotsky, é mais amplo que o significado, o que é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e fixa”. (AGUIAR, 2001, p. 31).

Tendo definido as palavras-chave, o passo seguinte foi organizar o que Aguiar denomina “núcleo de significação do discurso”, que é a busca do pesquisador em reunir temas, conteúdos e questões centrais, apresentadas pelo(s) sujeito(s). É preciso não levar em consideração apenas a frequência com que aparecem, mas sim os aspectos mais

motivantes que geram envolvimento do sujeito e corresponde à resposta à pergunta inicial da pesquisa.

Desta maneira foram criados os núcleos desta pesquisa, reunindo os aspectos dos relatos em torno de um tema, um núcleo amplo que correspondia à resposta à pergunta inicial pré-estabelecida. À medida que esse processo foi acontecendo, surgiu a necessidade de criar subnúcleos, ou seja, os relatos foram se agrupando de tal forma que em um assunto amplo (núcleo) inseriram-se temas mais restritos (subnúcleos).

Para facilitar a análise e a localização dos núcleos e subnúcleos no interior das cartas, utilizou-se o artifício de numeração das linhas e códigos para identificação dos sujeitos. Sendo assim, na frente de cada linha está um número, como pode ser observado no Anexo I, e cada sujeito é identificado como S1, S2, S3, S4, S5 e S6. É preciso destacar que as referências aos sujeitos serão feitas utilizando esses códigos, com o acréscimo da letra C, quando se referir às cartas e da letra E, quando se referir às entrevistas. Exemplo: CS1 (5-7) significa carta do sujeito 1, das linhas cinco a sete; ES3 (14-18), significa entrevista do sujeito 3, das linhas quatorze a dezoito.

Após a análise das cartas, as entrevistas passaram pelo mesmo processo, sendo utilizados os mesmos núcleos e subnúcleos anteriormente criados. É importante destacar que as entrevistas reforçaram as informações das cartas, mas também apresentaram outros dados importantes, o que propiciou a criação de alguns núcleos diferentes dos já estabelecidos.

Na seqüência, apresenta-se o Quadro I com os núcleos e subnúcleos estabelecidos a partir da análise descrita anteriormente.

QUADRO I – Núcleos e subnúcleos construídos a partir da análise dos relatos das cartas e entrevistas

1 - ASPECTOS PEDAGÓGICOS
1.1 Avaliação
1.2 Interdisciplinariedade
1.3 Práticas de escrita
1.4 Práticas de Leitura
1.5 Cotidiano das aulas
1.6 Aluno como referência
2 - LEMBRANÇAS MARCANTES
3 - SENTIMENTOS DOS ALUNOS
4- INFLUÊNCIA DO PROFESSOR
4.1 Na vida futura do aluno
4.1 Relação sujeito-objeto
5 - RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
6 - CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR
7 - IMAGEM ATUAL QUE O SUJEITO TEM DO PROFESSOR

1. ASPETOS PEDAGÓGICOS

O primeiro núcleo - Aspectos Pedagógicos - inclui os relatos verbais que fazem menção às práticas pedagógicas que os sujeitos identificaram como sendo importantes marcas deixadas pelo professor M.. Foram definidos, como aspectos pedagógicos, fatos que ocorreram dentro da sala de aula e que envolviam o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto tais aspectos pedagógicos são constituídos por várias práticas, as quais foram organizadas em seis subnúcleos, como se observa no Quadro I.

1.1 Avaliação

Dentro do item avaliação, estão os relatos que caracterizam as práticas de avaliação utilizadas pelo professor M.. De forma geral, os sujeitos mencionam as provas como principal método avaliativo. É possível perceber que, bimestralmente, os alunos eram avaliados através de provas, e que estas eram muito difíceis. Na CS1 (2-3), aparece a dificuldade para tirar nota máxima nas provas. Esse mesmo sujeito, ES1 (40-43), descreve que a prova era bastante longa, com exercícios que confundiam.

Por outro lado, a prova, enquanto instrumento avaliativo, é vista como mais uma forma de participar e aprender, não sendo, portanto, julgado como ruim. Observa-se, no exemplo abaixo, uma forma diferenciada de caracterizar a avaliação:

“A prova dele, cinco seis folhas de prova. Tinha duas folhas no caderno pra estudar e seis folhas de provas pra fazer, né? Provas que você conseguia participar, conseguia aprender mais ainda com a prova.” ES4 (54-57).

Um aspecto bastante interessante é o artifício utilizado para a correção da prova. Vários sujeitos contam que era muito comum o professor aplicar a prova de gramática, recolhê-las e em outra aula redistribuí-las para que os próprios alunos corrigissem. Mas o aluno não corrigia a própria prova, e sim a do colega. Na ES1(52-57), aparece com detalhes a orientação dada pelo professor durante a correção:

“A correção da gramática era feita pelos próprios alunos. O M. distribuía as provas trocadas, ou seja, cada aluno pegava a prova do colega e então começava a correção oral que antes era explicada: “coloque um certo na frente de cada frase e em tal exercício é um certo para o exercício todo” (reprodução da fala do professor M.). No final, nós contávamos quantos certos tinham e devolvíamos. Então, o professor conferia as provas e juntava-as com a redação.”

Os dados apontam que essa forma de trabalhar com avaliação auxilia na aprendizagem, pois o aluno tira sua dúvida comparando sua resposta com a do colega ou com a explicação dada pelo professor, durante a correção. Isso fica explícito no seguinte exemplo:

“Quando tinha prova dele, na outra aula ele entregava as provas pra cada um corrigir do outro e ajudava pra caramba. Porque você olhava, via qual era sua dúvida a partir da resposta do outro. As vezes a pessoa tinha aquele erro absurdo você perguntava, aí ele ia falando o que a pessoa errou e respondia a dúvida. Isso eu achava legal também” ES2 (42 a 45).

Ainda com referência a este subnúcleo, é preciso destacar a discrepância entre as explicações ocorridas durante as aulas e a avaliação. Segundo S2, o professor sempre citava exemplos dos assuntos que estavam sendo estudados. Porém, os exemplos eram de fácil compreensão, o que não acontecia na prova. Em sala, a exemplificação era feita a partir de uma frase; na prova, era preciso entender não uma frase, mas um período. Esse foi o único dado caracterizado como aspecto negativo sobre a avaliação desenvolvida pelo professor.

“... a única coisa ruim, era que quando ele ia dar exemplos na classe, quando ele estava falando de algum assunto e ele ia dar um exemplo; ele dava aquele exemplo fácil, e chegava na prova ele colocava aquele exemplo pior de todos. Às vezes ele usava uma frase de três palavras na lousa e chegava na prova ele colocava aquela frase imensa, um período. Nossa! Era horrível isso”. ES2 (27-32).

Por fim, destaca-se a questão do medo que os alunos tinham de colar na prova do professor M., visto que ele sempre estava atento para não deixar tal fato acontecer; e, além disso, todos temiam sua reação.

“Todos tinham muito medo de colar nas provas dele porque ele era muito atento e ninguém nem imaginava o que poderia acontecer se ele pegasse”. ES1 (48-49)

1.2 Interdisciplinaridade

Encontram-se nesse item os relatos que indicam a prática do professor de relacionar vários assuntos com a sua matéria (Língua Portuguesa). São relatos que apontam a importância de relacionar temas reais e atuais com, por exemplo, a gramática, o que é valorizado positivamente pelos alunos. Na ES1 (15-20), foi relatado que era interessante discutir assuntos diversos (como violência, sexualidade, drogas, questões políticas e econômicas), com os conteúdos da língua portuguesa. Além disso, o professor procurava discutir tais assuntos para que os alunos pensassem sobre eles e opinassem, tendo como principal objetivo estimular os alunos a terem argumentos para sustentar uma opinião. Veja no exemplo:

“E é interessante que dentro de português, nós discutíamos sobre assuntos diversos: violência, droga, amor, questões políticas, econômicas e também relacionávamos tais assuntos. Ele fazia a gente pensar sobre esses assuntos e ter uma opinião ou pelo menos ter argumentos para não ficar

em cima do muro. (por exemplo: não sou nem contra nem a favor do aborto, porque não acho certo tirar uma vida, mas há estupro...)". ES1 (15-20).

Alguns sujeitos abordaram a capacidade do professor de "tirar do nada" (termo utilizado pelos sujeitos) temas reais e atuais durante a aula. Observa-se que o professor partia de figuras, interpretação de livros e contos para iniciar uma discussão e reflexão sobre temas da atualidade.

"Era legal também porque ele abrangia vários temas (sexualidade, temas polêmicos, água, amor, sócio-cultural, pobreza...) e trabalhava primeiramente a interpretação (geralmente fazendo ligação com atualidade) e depois a gramática". CS1 (13-15).

"O que achava legal também, era a capacidade que tinha de tirar do "nada" (de figuras, discussões de livros, contos) , temas tão reais, e atuais para nós.... o poder de reflexão que tentava trazer para nós e despertar em nós, isso achei fantástico e aprendi bastante!! Me deu essa capacidade e pensava: o que posso encontrar aqui, do nada... até me achava meio louco mas funcionava... pelo menos para aguçar a reflexão um pouco!!" CS3 (28-31).

Algo interessante que aparece nos relatos é a inclusão de aulas de latim no currículo escolar. Essa matéria era ministrada pelo professor M., em horários específicos, fora da aula de língua portuguesa, com intuito de auxiliar o aprendizado da nossa língua. S2 fala que, no início, os alunos não gostavam de latim, considerando uma matéria inútil. Entretanto, o professor M. conseguiu ensinar muitos conteúdos da língua portuguesa, principalmente análise sintática, utilizando uma língua já extinta.

"As aulas de latim (7ª e 8ª) que no começo pareceram, a todos os alunos, um pouco estranhas e inúteis, ajudou muito no entendimento de análise sintática. O professor M. conseguia nos passar conhecimentos de português através de uma língua considerada morta, de um jeito muito eficiente". CS2 (24-27).

1.3 Práticas de escrita

Relacionadas, ainda com os aspectos pedagógicos, aparecem as práticas de produção escrita. Neste item, foram agrupados todos os relatos que caracterizam os procedimentos utilizados pelo professor para trabalhar com a escrita, ou seja, os artifícios utilizados para que os alunos aprendessem a linguagem escrita.

Os sujeitos apontam as redações como uma atividade freqüentemente dada pelo professor. Na CS2 (7-12), é possível observar a importância do trabalho com redação, pois o sujeito relata que, no ensino médio, não teve bons professores e assim não pôde exercitar muito a escrita. O fato de ter participado das aulas de redação do Professor M. foi de extrema importância para seu sucesso no vestibular. O sujeito comenta, ainda, a dificuldade que todos tinham para tirar boas notas em redação. Os alunos sempre reclamavam dessa postura rígida do professor M., mas, segundo S2, isso fazia com que os alunos se esforçassem cada vez mais para melhorar a nota e, conseqüentemente, a escrita.

“As freqüentes redações foram muito importantes já que no Ensino Médio não tive bons professores e não pude exercitar tanto a escrita, ao me preparar para o vestibular. Lembro que era muito difícil tirar notas boas nas redações. Na época, eu e todos os outros alunos reclamávamos muito, mas não percebíamos que essa atitude do professor fazia com que nos esforçássemos cada vez mais e conseguir melhorar as notas e conseqüentemente o jeito de escrever. Seria muito diferente se ele não fosse exigente”. CS2 (7-12).

É possível observar, também, uma caracterização da prova de redação. S1, conta que a prova era composta de três temas e o aluno deveria escolher um. Geralmente era uma narração, uma dissertação e uma carta cujos temas eram escritos na lousa pelo professor.

“Na prova de redação eram três temas que você escolhia um. Os temas eram escritos na lousa pelo professor e geralmente era uma narração, uma dissertação e uma descrição (eu acho). Era tema do tipo: “Era aniversário de Paulo e uma coisa muito estranha aconteceu...”. E a partir disso tínhamos que usar a imaginação, sem esquecer da gramática”. ES1 (44-48).

Foi mencionado um exemplo de mediação do professor M. que merece destaque. S6 relata uma situação específica em que questionou o significado de uma palavra (sujeito não se recorda qual era a palavra) e o professor não respondeu. Ao invés disso, pediu para que o sujeito procurasse no dicionário, pois era a forma mais adequada de aprender. Nesse exemplo é possível apontar também a influência dessa mediação, pois S6 considera benéfica a intervenção, comentando que até hoje vai ao dicionário quando tem dúvida sobre o significado de uma palavra.

“Eu me lembro que uma vez eu perguntei o significado de uma palavra pra ele. Eu não lembro a palavra, mas eu sei que ele virou pra mim e disse que não ia responder. Ele falou: “Procura no dicionário. É a única forma de você aprender, porque se eu falar vai ser fácil pra você; seu cérebro não vai trabalhar pra isso, então você não vai aprender essa palavra”. E aí toda vez que eu tenho dúvida de uma palavra, eu não pergunto, eu pego no dicionário. Só se for assim, uma coisa

extremamente de urgência, mas geralmente eu vou no dicionário, porque foi uma coisa que ele me ensinou". ES6 (39-45).

O professor M. desenvolvia uma estratégia diferente com ditado. Essa informação é apresentada pelo S3 (95-100) como algo marcante, apesar de simples. Chamava-se "ditado papagaio": o professor ditava a palavra, um aluno repetia e todos copiavam no caderno. Isso acontecia com todas as palavras a serem ditadas. Ao final do ditado ou em outra aula, o professor corrigia as palavras, passando-as na lousa.

"Ditado papagaio, aquilo que ele fazia, era uma coisa bobinha. Mas marcou. Era na quinta série, ele ditava uma palavra e um aluno tinha que repetir; cada um repetia uma vez a palavra e ele chamava de ditado papagaio. Era uma coisa legal. Era engraçado, cada um esperava sua vez e sempre escrevendo. Por exemplo, ele falava (pra você aprender vocabulário) exceder. Aí alguém repetia, todos copiavam e depois na aula seguinte ou na mesma aula, ia corrigindo na lousa". ES3 (95-100).

Esse mesmo sujeito fala sobre o estudo dos tempos verbais. Ele caracteriza a formação do futuro do subjuntivo do verbo ver e vir e, em seguida, fala da importância do aluno saber a origem do que estuda, a sua lógica.

"E se você aprender, ele fazia você extrair a raiz. Aquele negócio de achar o tempo verbal, pra você construir o futuro do subjuntivo: quando eu vir aquela pessoa ou quando eu ver? Se você pensar no passado, por exemplo, viram, eles viram; e tirando o am fica vir, se eu vir. Quando eu vier ou quando eu vir? Se eles vieram, tirando o am fica quando eu vier. Então você tinha a raiz do negócio, você sabia de onde vinha. Não é uma coisa jogada, sem saber a lógica e de onde vem. E isso ajuda também pra sua vida, você se torna um cara questionador". ES3 (52-58).

1.4 Práticas de leitura

Neste item estão os relatos em que os sujeitos caracterizam a importância de certas práticas de leitura na sua formação enquanto leitores. Uma prática bastante comentada é a leitura mensal de um livro, que acontecia em todas as séries. Os seis sujeitos recordam-se dessas leituras, porém destaca-se o caso de S6. É impressionante a relação que ela vai estabelecendo com os livros. No início de sua carta, relata a aversão que tinha à leitura.

"Quando eu entrei na quinta série no Colégio N. S. D., eu definitivamente detestava ler, e para minha infelicidade todo bimestre tinha uma leitura de livro para ser realizada e o pior, uma prova". CS6 (1-3).

Com o passar do tempo, e por causa do professor M., ela vai apreciando o ato de ler. Com certos livros, o seu envolvimento foi tanto que sentia os odores, sorria, chorava, imaginava as cenas, enfim, vivia a história. Identifica que o motivo de tudo isso acontecer era o professor, pois ela foi influenciada pelo fascínio que ele tinha pelos livros.

“Os anos foram passando, eu continuei a ser aluna do M., fui pegando cada vez mais e mais gosto pela leitura. Até que conforme eu lia eu sentia cheiro, imaginava cenas concretas, sorria, chorava, enfim, eu saía do mundo real e “entrava” no livro. Esse meu contato forte com os livros se deu graças ao incentivo que eu tinha a partir do fascínio pelos livros que o professor M. passava. Eu comecei a perceber, a entender de onde vinha tanta sabedoria, e o porque ele defendia tanto a leitura. Eu percebi que a cada livro que eu lia, a minha bagagem cultural aumentava”. CS6 (22-28).

Na entrevista desse mesmo sujeito, é possível observar com maiores detalhes seu processo de envolvimento com os livros. Ela fala da leitura de um conto, cuja história se passava em um casarão antigo. A medida que lia, sentia o chão rangendo e algumas tábuas levantando a ponta enquanto pisava na outra. Sentia o cheiro do mofo do casarão e, por ser alérgica, seu nariz coçava muito. Chega a dizer que o conto a incomodava, pois achava que tinha teias e aranha e por isso entrava receosa naquele antigo casarão. Fala também de outros livros, como mostra o exemplo abaixo:

“Eu lembro que teve um livro, eu não vou lembrar o nome; acho que foi um conto que ele passou, eu to lembrando tudo do conto agora, mas não to lembrando o nome. Nesse conto, eu lembro que era um casarão antigo e tinha um baú de ossos embaixo da cama, e era um conto das formigas que monta o esqueleto. E quando era pra comentar esse conto, ele perguntou pra mim o que eu tinha sentido. E eu falei pra ele que eu senti até quando eu pisava na madeira do casarão, o chão rangia e tinha umas madeiras que eu pisava numa ponta e ela erguia a outra. E eu sentia um cheiro de mofo, que meu nariz até coçava, porque eu sou alérgica. E ele ficou espantado, mas era isso mesmo. Eu entrava meio receosa, porque eu achava que tinha teia de aranha e aquilo me incomodava, eu achava era um lugar cheio de poeira, e eu sou alérgica... me incomodava aquele conto. E ele achou engraçado. Otelo quando a gente leu, eu chorei muito; o Pequeno Príncipe, mas eu chorei. E voltando a sétima série, uma coisa que me marcou muito foi quando ele passou “Rosinha Minha Canoa”. Foi um livro, que eu devo ter conversado com umas 15 pessoas e ninguém gostou desse livro. Todo mundo odiou o livro. Eu comecei a ler com essa imagem, porque eu lembro que a minha irmã, minha prima, algumas amigas falaram “Ah! Nesse livro todo mundo fala, esse livro é um saco”. Mas eu amei aquele livro. Nossa! Eu entrei naquela história. E eu me lembro que eu tirei uma nota muito boa na prova dele. Da sala, a minha nota foi uma das melhores. Eu amei o livro, eu me imaginei daquela canoa, aquele rio, olhando na lua; e ela falava da lua, porque era a coisa do amor do pescador com a canoa. Ah! Amei o livro. E era o M. que me passava isso. As vezes umas coisas que eu não entendia, mas porque que isso tem que estar lá e ele vinha e me explicava. Teve uma hora que uma árvore foi cortada e ela chorava e eu fiquei indignada porque árvore foi cortada. Coisas do estilo. Livros de suspense, que eu me imaginava naquela escuridão. Na quinta série eu lembro do “Fantasma que falava espanhol” e de repente havia a luz se apaga e a luz do meu quarto queimou e eu quase morri do coração. Então eu fui aprendendo a gostar até demais, a me envolver até demais com livro. De deixar de comer pra ler; ficava o dia inteiro e esquecia do mundo. E mesmo eu outras matérias, isso na parte de Português mesmo”. ES6 (115-144).

Esse tipo de relato é interessante, visto que o sujeito atribui claramente ao professor seu envolvimento e interesse pela leitura. Houve o incentivo do professor quando abriu espaço para o sujeito dizer o que sentiu durante a leitura. Também observa-se, no exemplo acima, a questão da avaliação. O sujeito faz menção à sua boa nota na prova do livro “Rosinha minha canoa”.

Outra prática comum do professor foi a interpretação de textos. Segundo S1, as aulas de que mais gostava era a de interpretação de texto, pois o professor M. refletia sobre um determinado texto e buscava nele lições de vida. Essa forma de estudar um texto passa a ser uma prática comum do S1, que lia sempre refletindo e procurando responder as perguntas que provavelmente o professor faria.

“O que eu mais gostava de suas aulas eram as interpretações de texto, porque ele fazia a gente “viajar”. De um texto que aparentemente não dizia nada, ele conseguia tirar um livro de lições de vida”. CS1 (5-7).

“Chega uma época que você já lê o texto, pensando no que o professor pode perguntar. Então já defino o que achei e o porque. Todas as perguntas que eu respondia já imaginava o que mais ele poderia perguntar e já refletia sobre”. ES1 (20-23).

Ainda sobre as práticas de leitura, na ES3 (14-18), observa-se uma prática diferente das descritas até agora. O professor M. fazia um trabalho com interpretação de figuras, buscando significados onde aparentemente não existia. O sujeito demonstra ter gostado desse tipo de atividade.

“Ele fazia um trabalho legal com figuras. Pegava uma figura do nada e começava: “O que você tá vendo aqui?”(reprodução da fala do professor M.). “Ah! Eu não to vendo nada, só um telhado, uma casa” (reprodução da fala do sujeito enquanto aluno); “ah é?, Mas e essa casa, essa janela quebrada, não demonstra que ela foi agredida?” (reprodução da fala do professor)”. ES3 (14-18).

É preciso destacar a estratégia utilizada pelo professor M. para ensinar a leitura em voz alta. S2 comenta que cada aluno lia uma parte do texto e, quando alguém lia com entonação, não respeitando a pontuação, o professor interrompia, ensinava o correto e pedia para que a pessoa repetisse. Segundo S2, era fácil aprender o uso da pontuação, sem ficar falando especificamente sobre regras.

“Além disso, me recordo um pouco das aulas normais. Em algumas delas, liamos textos dos livros didáticos. Cada aluno lia uma parte. Não sei a verdadeira intenção disso, mas lembro que quando um aluno não conseguia ler do jeito correto, respeitando a pontuação ou a gramática, o professor fazia com que a pessoa repetisse a frase, ensinando e destacando o erro. Talvez esse fosse um método fácil de ensinar o uso de pontuação, sem falar muito em regras”. CS2 (28-33).

Para finalizar o subnúcleo 1.4, ressalta-se uma proposta do professor M. vivida por cinco sujeitos. Na oitava série, os alunos continuavam lendo um livro por mês, mas a avaliação não era mais através da prova. Esta foi substituída por uma discussão em grupo em torno da história de livro. O professor reunia-se com o grupo fora do horário de aula e todos discutiam e procuravam interpretar o livro. Na carta do S2, observa-se esse tipo de atividade. O sujeito indica também que essa forma de estudar um livro facilitou o entendimento, pois o professor ia direcionando a discussão. Foi em um desses encontros que S6 relatou ao professor seu gosto pela leitura, e passou a se envolver cada vez mais com os livros, admirando ainda mais o professor.

Durante a 8ª série (os livros mais importantes eram lidos nessa época), as provas eram substituídas por discussões entre grupos, direcionadas pelo professor. Com isso, os livros eram entendidos mais facilmente e o professor avaliava cada pessoa de uma maneira mais pessoal. CS2 (20-23).

“Eu só disse ao professor M. sobre esse meu gosto pela leitura na oitava série, quando ele apresentou um projeto diferente para nós. Todo livro lido nós tínhamos que nos reunir com ele e comentar o livro, e ele nos ajudava a interpretá-lo, coisas que as vezes eu não via importância ele me mostrava a grande importância que tinha. Nessas discussões eu me empolgava cada vez mais, cada vez mais eu “entrava” nos livros. E cada vez mais eu admirava tanta inteligência”. CS6 (29-34).

1.5 Cotidiano das aulas

O subnúcleo 1.5 apresenta os relatos sobre as práticas cotidianas que não estão necessariamente relacionadas com as práticas de leitura e escrita. Ou seja, são acontecimentos diários apontados pelo sujeitos como sendo importantes marcas deixadas pelo professor. De forma geral, os sujeitos caracterizam a pontualidade do professor M., sua postura rigorosa com os alunos e o fato de sempre dar um retorno, resolvendo as dúvidas dos alunos.

Alguns sujeitos mencionam que, toda vez em que surgiam dúvidas, o professor resolvia imediatamente ou na aula seguinte. S5 relata um exemplo bastante interessante. O sujeito interrogou o professor sobre o significado de uma palavra, e este acabou não

respondendo. Na aula seguinte, a primeira atitude do professor foi explicar o significado da palavra dizendo que, no dia anterior, estava em dúvida e por isso não respondeu. Foi pesquisar e trouxe a origem da palavra.

“Engraçado, eu não vou lembrar a palavra. Mas teve uma vez que eu perguntei pra ele sobre uma palavra, ele ficou pensando, pensando... aí enrolou, acabou a aula;. E eu até tinha brincado com o pessoal “salvo pelo gongo” (reprodução da própria fala na sala de aula) porque ele sempre falava isso pra gente. E acabou que, na aula seguinte a primeira coisa que ele foi falar foi “ó, a palavra que você perguntou a aula passada, na hora eu estava em dúvida, pesquisei é tal tal tal, deriva de tal língua, lá do grego, do latim” ES5 (35-40)

Os sujeitos apontam a importância de atitudes como essa, pois o aluno percebe que o professor está comprometido e quer ensinar.

Sempre existia cobrança por parte do professor M.: cobrava as lições de casa, a cópia das perguntas do livro didático no caderno e a cópia do que estava na lousa. Os sujeitos mencionam que procuravam estar em dia com as obrigações, influenciados por essa postura rígida de cobrar sempre.

“Então fazíamos os exercícios. Geralmente começávamos na sala, mas acabava em casa. Português era uma das matérias que sempre tinha exercícios para casa e que todos procuravam manter em dia porque o professor cobrava. Além de tudo, ele cobrava do aluno a cópia das perguntas no caderno (cópia pergunta-responde; cópia pergunta-responde) Às vezes ele pegava alguém copiando tudo para depois responder e dava o sermão dele, porque não era certo fazer assim!” ES1 (31-36)

“Ele sempre exigia que a gente copiasse. Às vezes estava cansado, não queria copiar, mas na aula dele fazia questão de copiar tudo”. ES3 (91-92).

As aulas seguiam sempre uma rotina. Fazia parte dessa rotina a pontualidade, mencionada como uma atitude importante, visto que o aluno valorizava o exemplo do professor. Também fazia parte da rotina seguir rigorosamente o livro didático que trazia sempre um texto, um conteúdo gramatical e exercícios sobre esse conteúdo. Essa seqüência era seguida. Cada aluno lia uma parte do texto, todos refletiam sobre o mesmo e a aula era finalizada com a resolução dos exercícios. Caso não fosse possível terminar em sala, os exercícios ficavam como lição de casa. A correção desses exercícios era sempre feita no dia posterior, da seguinte maneira: cada aluno lia uma pergunta e dava sua resposta. Caso estivesse errado, o professor corrigia e, se alguém tivesse dúvidas, deveria levantar a mão e expor a questão.

“Suas aulas seguiam mais ou menos uma rotina. Chegava sempre pontualíssimo, pegava a caderneta e fazia a chamada (nome por nome), geralmente seguia religiosamente o livro (seqüência de matéria) reforçando sempre com exercícios da gramática (livro só com gramática que todos os alunos tinham). Os livros geralmente traziam um texto e logo depois a gramática e questões sobre. Então, cada aluno lia um pedaço do texto, havia uma rápida reflexão – o professor fazia perguntas sobre o texto e os alunos davam opinião e iam respondendo à medida que o professor M. ia “cutucando”. Então fazíamos os exercícios”. ES1 (24-31).

Ainda sobre o cotidiano das aulas, surgiu a questão dos alunos permanecerem atentos durante toda a aula. O professor exigia essa atenção de todos. S2 considera positiva essa exigência, pois todos os alunos ficavam quietos, prestando atenção, sem atrapalhar os colegas. Diferente de outros professores, cuja aula era bastante tumultuada.

“Era bom que todo mundo ficava quieto, não tinha aquela zueira dos outros professores. Aula normal no sentido de que o professor fala e todo mundo ouve; não é assim: o professor fala, alguns ouvem e os outros não estão nem ligando. Ele fazia com que todo mundo prestasse atenção no que ele falava”. ES2 (23-27).

Durante as aulas, o professor M. procurava estimular a participação de todos os alunos. Observa-se que essa participação não era uma obrigação, mas os alunos, de certa forma, sempre procuravam participar. Nesses momentos, aprendia-se muito, segundo S4.

“A aula dele era dinâmica. Você participava como aluno das aulas; ele fazia com que você participasse sem que fosse uma obrigação; você acabava participando mesmo que não quisesse, porque não tinha aquela obrigação de participar, mas era nessas horas que você aprendia”. ES4 (21-24).

Com mais freqüência no colegial, o professor M. propunha uma atividade, na qual os alunos deveriam apresentar algum assunto para a sala, opinando e argumentando para manter aquele posicionamento. Observa-se que ele utilizava, por exemplo, música como desencadeador da apresentação.

“Outro aspecto importante que o M. teve foi ensinar a falar. Sempre tinha, principalmente no colegial, as aulas tipo uma palestra que a gente tinha que dar. Não sei se na oitava ou primeiro colegial teve o uso de uma música e tinha que falar da música e foi muito legal. Eu estava lembrando até esses dias. E a gente tinha que falar e dar o nosso posicionamento, só que tinha que se colocar numa posição e sustentar aquela posição e isso me ajudou muito na faculdade”. ES5 (15-20).

Para finalizar o subnúcleo 1.5, são destacadas as conversas que aconteciam entre o professor M. e os alunos durante as aulas, que foram indicadas como importantes. Na CS1

(20-25), observa-se um exemplo, no qual o professor conversa sobre a importância de cuidar do corpo. O sujeito aponta a relevância de tal acontecimento, visto que começou a perceber que o professor também cuidava do corpo e fazia ginástica, ou seja, era uma pessoa comum.

“Outra coisa muito legal foi quando o M. falou que ele achava muito importante as pessoas cuidarem do corpo. Já estava no 2º colegial (se não me engano) e aí é que foi cair a minha ficha de que o professor também era gente. Então comecei a imaginar ele fazendo academia, sei lá. E também fui descobrindo esse lado “humano” do M., pelo contato que tinha com o filho dele, que acabava contando algumas histórias”. CS1 (20-25).

1.6 O aluno como referência

Esse item finaliza o núcleo dos aspectos pedagógicos. Neste subnúcleo está o relato verbal de S3, afirmando a importância de considerar a visão do aluno no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, partir dos conhecimentos iniciais do aluno para que o conteúdo a ser ensinado fizesse sentido para ele. Essa era uma prática comum do professor M.

“Acho que foi ele que me falou, que você tem que partir de um ponto, e ele fazia isso, partir não do seu ponto de vista. Por exemplo, eu vou ensinar uma coisa que eu vi na Europa; como chutar a bola: o holandês estava lá no buraco e... Não, eu partir de um exemplo seu: lá na rua do seu bairro, não tem uma pedra, você tira a pedra e chuta. Muitas vezes a pessoa nem sabe do que você está falando. Partir do conhecimento que a pessoa tem, que o aluno tem. Então aproxima mais de você. E parece até que o professor se interessa pelo seu meio. Faz sentido pra você. A partir do momento em que a sua visão é levada em consideração aquilo se torna mais próximo. É você tem que saber de onde vem, ter exemplos concretos”. ES6 (140-149).

2. LEMBRANÇAS MARCANTES

O segundo núcleo reúne os relatos verbais que fazem menção a fatos que ocorreram durante o período em que os sujeitos eram alunos do professor M. e que se caracterizaram como marcantes. De uma forma geral, são fatos pontuais que causaram surpresa, risos, constrangimentos ou que simplesmente marcaram; alguns fatos que se repetiam com certa frequência.

S5 relata, a surpresa que teve ao descobrir que o professor M. tinha uma tatuagem:

“Até o dia que eu descobri que ele tinha uma tatuagem, aí caiu meu mundo, eu não acreditava. Eu não acreditei, eu fiquei super surpreso. Eu não cheguei a ver, ele não mostrou é claro, vergonhoso. Mas foi muito engraçado, porque ele ficou tímido”. ES5 (58-60).

O mesmo sujeito apresenta um fato engraçado que desencadeou uma aula sobre segurança do trabalho:

“Teve até um dia que ele tropeçou na classe, quase caiu, mas ficou vermelho, roxo, abóbora, laranja, azul... foi muito engraçado. Aí ele fez uma piada, a gente começou a dar risada, aí entrou na discussão de acidentes do trabalho e acabou indo a aula inteira e a gente não fez matéria e teve que correr depois. Mas foi muito legal”. ES5 (69-72).

Observam-se também marcas deixadas pela mediação do professor que provocaram constrangimentos. S4 recorda-se de um episódio em que pronunciou uma frase com concordância errada e imediatamente o professor interferiu. No momento da entrevista em que relatava esse fato, o sujeito ria muito e expressava vergonha. Mas não caracterizou essa mediação como negativa, visto que estava sempre aprendendo com os próprios erros e os erros dos colegas. O mesmo sujeito lembra também de sua formatura, na qual o professor M. foi paraninfo.

*“Eu lembro até hoje, eu nunca mais esqueci disso. Uma vez ele falou: “De quem que é a vez?” e eu falei: “É eu” e ele falou: “Não é eu, mas sou eu” e nunca mais eu esqueci. **(Comentário feito com muitos risos)**. Sempre que eu vou falar alguma coisa eu sei que sou eu, a partir daquele momento eu aprendi que era sou eu. E não foi só com esse erro, todo mundo, sempre quando falava alguma coisa errada, ele sempre tinha que falar perfeitamente. Então todo mundo ia aprendendo alguma coisa com o erro dos outros”. ES4 (24-30).*

“E lembro da minha formatura que ele foi nosso paraninfo e depois ele foi jantar com a gente e foi aí quando quebrou de vez a barreira”. ES4 (60-61).

S3 relata que, para receber a sua turma da 5ª série, o professor M. iniciou o contato com uma apresentação bastante interessante da origem dos nomes de cada aluno.

“Na quinta série, como ele recebeu a gente, você lembra? Falando os nomes: “Qual é seu nome?” Ah! É Ângela. “Ah, Ângela; Ângela vem de tal língua e significa isso”. Porque ele já quis “quebrar o gelo””. ES3 (80-82).

S4 faz menção ao seu capricho com o caderno de redação. Em cada folha desenhava uma flor, pintava, para depois escrever a redação. Ficava feliz, pois o professor sempre elogiava seu capricho. Era cuidadosa também com o caderno de latim.

“Eu lembro do caderno de redação. Eu fazia flor no meio da folha, aí eu pintava clarinho e escrevia a redação por cima. Toda aula ele dava um visto no caderno, toda aula ele me elogia e eu achava lindo. Eu nunca fui caprichosa, mas no caderno de redação, no caderno dele em geral eu era bastante; tanto de latim, quanto de português e redação. Eu tinha todas as declinações, tudo separadinho; eu tinha folha de almoço com a declinação masculino, feminino e neutro; uma de vocabulário, em azul e vermelho sempre. E era mais com ele, porque eu nunca fui muito caprichosa”. ES6 (72-78).

Por fim, os dados apontam que o professor repetia certas frases que os sujeitos não esqueceram, por exemplo:

“Uma coisa que ele falava que me marcou muito: “Você vai aprender escrever português Como? Escrevendo. Você vai aprender chutar bola chutando”. São esses detalhes que ficam na sua mente”. ES5 (89-91).

“Eu lembro de quando ele falava que nós sempre temos mais o que aprender. Ninguém nunca vai saber de tudo”. ES1 (66-67).

“Porque era a gente que tirava nota e não era ele que dava (professor sempre falava isso)”. ES6 (158-159).

3. SENTIMENTOS DOS ALUNOS

Neste núcleo estão reunidos os relatos que descrevem sentimentos dos alunos em relação ao professor. Esses sentimentos variaram cronologicamente, ou seja, os sujeitos manifestavam diferentes sentimentos com relação aos diversos momentos da relação professor-aluno. Antes do primeiro contato com o professor, geralmente os sujeitos sentiam medo e ficavam ansiosos na expectativa do primeiro encontro:

“Desde quando estava nas séries da base (1ª, 2ª, 3ª, 4ª séries) escutava várias histórias aterrorizantes sobre o professor M.. “O professor M. é muito bravo, exigente e grita com a gente...” Ele já ficou de pé em cima da mesa gritando com a gente e ainda bateu a porta”, eram as principais falas dos alunos mais velhos. Mesmo assim, tinha muita expectativa das aulas do M.”. CS5 (9-13).

Quando o sujeito passava a ser aluno do professor M., outros sentimentos surgiam, como a admiração, respeito e orgulho.

“O tempo foi passando e meu medo foi virando admiração, comecei a reparar na inteligência do M., na forma como ele interpretava textos, livros, na forma como ele falava dos livros, nas inúmeras informações passadas por ele. Ficava cada dia mais encantada com a proporção da sua inteligência”. ES6 (18-21).

Atualmente, quando se remetem ao passado, alguns sujeitos manifestam sentimentos em relação ao professor M. São sentimentos que demonstram gratidão pelo que o professor os ensinou e até mesmo saudades do tempo que eram alunos dele.

“Hoje, tenho muito a agradecer ao professor, não só pelas aulas e pelo ensino recebido, mas principalmente pela lição de vida, conhecimentos gerais, dicas e conselhos recebidos”. CS5 (34-36).

“Quando eu entrei em escola de rede, o M. me fez muita falta”. ES6 (65-66).

4. INFLUÊNCIA DO PROFESSOR

No quarto núcleo, foram reunidas as falas que se relacionam à influência do professor, em especial os aprendizados experienciados pelos sujeitos, que foram relevantes em suas vidas, a médio e a longo prazo. Observa-se a influência na vida futura do sujeito (subnúcleo 4.1) e na relação do sujeito com o objeto de conhecimento, (subnúcleo 4.2).

É preciso reforçar que essas influências foram interpretadas, pelos sujeitos, como importantes marcas deixadas pelo professor.

4.1 Na vida futura do aluno

Neste subnúcleo, como o próprio nome diz, estão os relatos que fazem menção à influência do professor na vida futura do sujeito. Encontram-se, com frequência, falas que caracterizam a facilidade do sujeito com os conteúdos da Língua Portuguesa, quando ingressou no Ensino Médio ou na faculdade. Ou ainda a facilidade em escrever redações e por isso realizou com sucesso o vestibular da Unicamp. Os sujeitos atribuem, claramente, ao professor M. a responsabilidade pelo sucesso ou por não apresentarem dificuldades com a Língua Portuguesa.

“Acredito que ele foi grande responsável por ter passado no vestibular na Unicamp, que preza muito a redação. Além disso, me tornei mais crítico com o que escrevo”. CS2 (13-15).

“É graças a ele que consegui fazer um colegial sem dificuldades em português e consegui entrar na universidade que queria e hoje tenho uma profissão! Obrigada M.!” CS4 (24-25).

UNICAMP - FF - BIBLIOTECA

Outra forma de influência diz respeito ao aluno imitar o comportamento do professor. S3 faz menção ao seu próprio comportamento como tendo sido influenciado pelo professor M, ao tentar seguir o exemplo dele.

“E você seguia o exemplo da pessoa que você sabe onde está indo. Se você sabe onde está indo, você vai atrás, se sente seguro pra seguir. E você sabia que ele ia te conduzir”. ES3 (92-94).

4.2 Relação sujeito-objeto

Neste subnúcleo estão reunidos os relatos que caracterizam a influência que o professor M. exerceu sobre a relação de alguns sujeitos com o objeto do conhecimento, no caso os conteúdos e atividades da disciplina Língua Portuguesa. É possível perceber a aversão que alguns desses sujeitos tinham inicialmente pela leitura e pela escrita. O trabalho realizado pelo professor transformou essa relação negativa em uma relação positiva. S4 diz que não sabia que era gostoso ler. O fato do professor M. tê-la obrigado a ler um livro por mês desenvolveu ao gosto pela leitura.

“Os livros eu amei. Porque ele me fez gostar do hábito de ler. Eu não tinha o hábito de ler, ninguém aqui em casa tinha. E todo mês tinha que ler um livro porque tinha prova do livro. Foi aí que eu aprendi a gostar de ler. E hoje eu não passo um mês sem ler um livro.

Mas você acha que a obrigação de ler criou o hábito? Acho que não foi a obrigação. Eu não sabia que era gostoso ler, eu nunca tinha experimentado. E acho que através da obrigação eu aprendi a gostar de ler. Tem gente que vê como obrigação e não gosta de ler de jeito nenhum, e eu não. Eu vejo como um hobby, uma coisa gostosa, que está aumentando sua cultura, aumentando seu conhecimento, só vai fazer você crescer a leitura, por mais idiota que seja, só vai fazer você crescer; alguma coisa vai acrescentar. Eu não tinha o hábito e agora eu tenho”. ES4 (41-51).

Nota-se que a influência não se limitou ao período em que o sujeito era aluno do professor, visto que atualmente não consegue ficar sem ler um livro por mês. Já S5 fala do seu gosto pelas aulas de discussão, nas quais discutia-se um texto, uma música, um poema etc. Não gostava da matéria, mas realizava-se com essas aulas.

“Acho que as aulas que eu mais gostava eram as aulas de discussão, eu não gostava dos exercícios, não gostava da matéria, eu adorava as aulas de discussão; pra mim eram o máximo”. ES5 (30-33).

5. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Neste núcleo foram reunidos os relatos que dizem respeito à relação professor-aluno, ou seja, a forma como o professor M. interagia com os alunos.

Os relatos apresentaram subsídios sobre como a relação professor-aluno foi transformando-se conforme o professor mudava seu comportamento. Os sujeitos apontam que no início da relação professor-aluno o professor M. tinha uma postura mais rígida, severa e, portanto, era estabelecida uma relação fria, distante.

"Bom, como estudei 7 anos com o M. acho que teve pelo menos duas fases do nosso relacionamento professor - aluno bem definidas. No Ensino Fundamental ele era um, no Médio, outro, você sabe disso!! Quer dizer, até a 8ª ele era mais fechado, "bravo" quer dizer cobrava muito as tarefas, passava de carteira em carteira às vezes olhando as tarefas. Fazia anotações, considerava participação na aula (ponto fundamental acho e não cobrava só na prova!), corrigia falas, tudo dentro da sua matéria; fazia correlações com assuntos gerais do noticiário atual, mostrava a origem daquilo que ensinava - acho ele muito didático. Dá atenção a cada pergunta sua, responde com seriedade, como se fosse a coisa mais importante do mundo naquele momento (e é porque é a sua pergunta). Detalhe, cobrava essa mesma seriedade dos outros alunos quando alguém fazia uma pergunta, sem risos e exigia a atenção de todos. Era pontual. Nada de ir ao banheiro MUITAS vezes, em momentos "importantes de explicações" nem pensar!! Enfim o M.era o professor e nós os alunos. Na 8ª série esse relacionamento começou a mudar, me parece". CS3 (1-13).

Com o passar dos anos, o professor M. passa por um processo de mudança e, segundo os sujeitos, na 8ª série ele está mais próximo dos alunos, mais alegre, brinca mais. Percebe-se que é estabelecida uma relação afetiva positiva favorecendo uma relação professor-aluno mais próxima; além das aulas ficarem mais atrativas, com menos cobrança.

"Na verdade, o professor continuou sendo o mesmo e nós os mesmos na posição de aluno. O que eu percebi é que nos tornamos mais amigos. Conversas fora do horário de aula no corredor proporcionaram isso também, pq antes ele era o professor intocável e então ele estava ali falando como um qualquer conosco e até "rebaixando" seu português! Ficou mais sorridente, me parecia demonstrar mais espontaneidade, ou pelo menos forçá-la, entende?!?! As aulas ficaram mais engraçadas no E. Médio, quero dizer, mais espontâneas. O M. continuou sendo o mesmo, encarando o trabalho com toda a seriedade de antes, horário, perguntas respondidas, novidades, conteúdo, explicações... enfim, mas com um pouco menos de cobrança. Ou melhor a cobrança até existia (bastante!) mas os alunos tinham mais seriedade me parecia, o que o fez relaxar mais e levar um papo mais de amigo, principalmente no 3º, em que só tinham 4 alunos sobreviventes lembra???! Os heróis, acho que por isso ficou mais light!! Tinham de sobreviver!!! Não cobrava mais tanto..." ES3 (14-27).

Neste sentido, pode-se afirmar que a amizade entre o professor M. e os alunos foi sendo construída ao longo dos anos, como mostra o S5.

"... então não sexta série foi uma relação mais fria, foi um susto". ES5 (53-54).

"... a relação foi bem fria no começo. Depois até chegar no colegial, a gente deu risada, ele ficou muito mais extrovertido". ES5 (56-58).

Mas é importante ressaltar que, mesmo sendo a relação professor-aluno caracterizada como fria, os sujeitos reconhecem que o professor M. sempre deu espaço para o aluno expressar suas dúvidas. Entretanto, não era dado ao aluno espaço para questionamentos sobre a vida pessoal do professor, como mostra o S6.

"A relação dele com aluno... acho que era assim: ele era o professor e o aluno era o aluno. Mas ele sempre dava espaço pro aluno tirar dúvidas, normal. Mas é porque tem professor que você tem liberdade pra certas brincadeiras, tem bastante liberdade e perde um pouco dessa coisa de professor e aluno. Com ele não tinha isso, ele era um professor aberto pra questões da aula, nada pessoal. Vida pessoal dele, eu pelo menos sei muito pouco e o que sei é porque os outros falavam. E se fazia muito comentário exatamente pelo mistério, porque ninguém sabe. Eu sei que ele era casado e tinha três filhos, só. É a única coisa de concreto que eu sei, mas o resto que falam eu acho que chega a ser boato exatamente pelo mistério da coisa. Porque ele é um professor que na aula, mesmo fora, assim dentro da escola, a vida pessoal dele não existia, era dele". ES6 (53-62).

6. CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR

No penúltimo núcleo foram reunidos os relatos referentes à caracterização física e psicológica do professor. Os sujeitos mencionam sua altura; o fato de sempre saber tudo; buscar coisas novas; de ser bastante sério, sincero, competente, didático e tradicional. Para os sujeitos, são características muito importantes que se tornaram as principais marcas do professor M.

"É um cara que sempre trás coisas novas, relaciona com o momento político, relaciona os conhecimentos com a matéria". ES3 (3-4).

"Ele sempre foi um dicionário ambulante, aquela pessoa que sempre sabe tudo. Você poderia perguntar o que quisesse". ES6 (5-6).

"Ele era um professor sério, mas as vezes ele brincava". ES6 (33).

“M.: homem alto, inteligente, de personalidade forte (que tem opinião e argumentos para sustentá-la; “sabe o que quer da vida)”. ES1 (1-2).

“Ele era um professor extremamente didático, extremamente competente. Tudo ele passava na lousa. Eu acho que no M., uma coisa que me marcou muito é que ele era um professor tradicional”. ES6 (63-65).

Principalmente durante as entrevistas, alguns sujeitos fizeram julgamentos a respeito do professor, ou seja, opinaram sobre seu caráter, sua seriedade e sua postura em sala de aula. Esses relatos foram reunidos no presente núcleo.

De forma geral os sujeitos julgam o professor M. como sendo ótimo professor, muito eficiente, inteligente e rígido, como aparece nos exemplos abaixo:

“O bom, o cara, o ser; esse é o M. Sempre foi, desde a primeira aula” ES6 (1).

“Porque todo mundo fala: um professor de Português. Mas ele não é um professor, ele é o professor. E não é só de português, é o professor de latim, é o professor de francês, de história, de matemática... Tudo ele sabia”. ES6 (22-25).

“O pior aluno do M. que deve ter saído sempre com 5,0, acho que é um aluno que vai chegar na faculdade, com relação ao português vai falar: “Eu já vi isso””. ES3 (113-115).

7. IMAGEM ATUAL QUE O SUJEITO TEM DO PROFESSOR

No penúltimo núcleo, foram reunidas as falas referentes à imagem atual que o sujeito tem do professor. Isso significa que, na atualidade, alguns sujeitos preservam uma determinada representação do professor M. É possível observar essas representações, nos exemplos abaixo:

“A imagem que eu tenho do M., é a imagem do que um professor deve ser. Eu sempre lembro dele como o que um professor deveria ser, porque ele é um professor altruísta”. ES6 (1-3).

“Lembrar do M. é também pensar numa muralha, pois ele raramente faltava (ou seja, quase nunca ficava doente ou tinha problemas para resolver), parecia que nada conseguia vencê-lo”. ES1 (5-7).

“Mas a imagem que ele deixou em mim, sempre que falo dele lembro de uma rocha. Não sei porque, mas acho que porque ele tinha uma personalidade muito forte, então as idéias dele era muito bem formadas, ele tinha bastante persuasão. Então eu vejo ele como uma rocha, não aquela rocha que destrói, mas aquela rocha maciça, aquela rocha sustentável, que sustenta a sua palavra, que sustenta seu posicionamento”. ES5 (2-6).

4. DISCUSSÃO DOS DADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo tem como objetivo analisar os dados obtidos pela pesquisa, apresentando as possíveis interpretações desses resultados, tendo como as bases teóricas apresentadas no capítulo inicial. Acredita-se que a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento constitui-se por diversos fatores. Entretanto, os dados dessa pesquisa sugerem que um dos mais importantes diz respeito às decisões pedagógicas assumidas pelo professor. Isso quer dizer que questões como a natureza dos conteúdos, sua organização e a forma como são apresentados, interferem decisivamente na relação aluno-objeto.

O processo de ensino-aprendizagem, atividade consciente do ser humano, não se relaciona somente às questões cognitivas. Durante muito tempo pensou-se no ser humano de forma fragmentada: afetivo/cognitivo, racional/emocional, corpo/mente. Essa visão dicotomizada influenciou também a área educacional, produzindo grande preocupação com a transmissão dos conteúdos escolares, com ênfase apenas nas suas dimensões cognitivas.

Mais recentemente, a partir de pressupostos teóricos com fortes marcas nos determinantes sociais da aprendizagem, a visão de ser humano tem se transformado, dando origem a uma concepção integradora que defende a indissociabilidade dos aspectos afetivos e cognitivos. Isso tem implicado numa revisão das práticas pedagógicas, pois a partir dessa visão integradora é preciso caracterizar as relações de ensino-aprendizagem também enquanto um processo afetivo.

É preciso destacar que,

“... os fenômenos afetivos estão diretamente relacionados às relações sociais e, portanto, à qualidade das interações entre pessoas, expressas nas experiências vivenciadas. Por isso, embora sejam fenômenos de natureza subjetiva, encontram-se totalmente dependentes da ação do ambiente sócio-histórico”. (TASSONI, 2001, p. 225).

Os estudos baseados na abordagem histórico-cultural demonstram que o conhecimento é construído a partir de um intenso processo que se constitui nas relações sociais. Sendo assim, é preciso destacar o conceito de mediação, encontrado em Vygotsky (1998), que permite interpretar que o conhecimento ocorre a partir das interações entre as pessoas. Portanto, o desenvolvimento da criança acontece quando esta é inserida no seu meio cultural, a partir da interação com as pessoas que a rodeiam. É evidente que a

apropriação cultural feita pela criança não acontece de forma direta, ou seja, a relação criança-cultura é mediada pela intervenção do adulto. Nesse sentido, Vygotsky destaca a importância do outro na construção do conhecimento e também na constituição do próprio sujeito e suas formas de agir.

“A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo”. (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Partindo desse pressuposto, acredita-se que, no processo de apropriação do conhecimento, o outro possui grande importância. Este mediará a relação sujeito-conhecimento através dos objetos culturalmente configurados, os quais ganharam significado e sentido. É possível supor que as experiências vivenciadas pelos sujeitos com outras pessoas terão fortes marcas afetivas na sua relação com o conhecimento.

“As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (plano interpessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico porque a afetividade permeia, constantemente, os processos interativos” (TASSONI, 2001, p. 226).

Pensando especificamente na sala de aula, pode-se supor que, nesse espaço, os alunos vivenciam experiências de natureza afetiva que determinarão a futura relação que se estabelece entre eles e os diversos objetos de conhecimento. Nesse sentido, a qualidade da mediação do professor pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação sujeito-objeto. Ou seja, o trabalho concreto do professor em sala de aula (sua interação com os alunos, sua forma de abordar os conteúdos, os tipos de atividades que propõe, as formas de correção, avaliação, etc.) certamente terá uma função decisiva na construção dessa relação. (TASSONI, 2001). Portanto, é inegável a importância da qualidade da mediação no processo de ensino-aprendizagem.

As práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor-aluno promovem a construção do conhecimento e também vai marcando afetivamente o objeto a ser conhecido. Sendo assim,

“É, pois, a qualidade dessa mediação que imprime carga afetiva, positiva ou negativa, na relação do sujeito com o objeto de conhecimento. Desse modo, os aspectos afetivos participam de igual maneira, e em conjunto com os cognitivos, do processo de aprendizagem”. (TASSONI, 2001, p. 227).

É preciso retomar algumas considerações sobre as dimensões afetivas aqui assumidas. Segundo Wallon (1968, apud Tassoni; 2001: 229) no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, a afetividade apresenta um papel fundamental. Ela permeia a relação do indivíduo com o outro, e, portanto, com o mundo. A afetividade está presente num período mais tardio da evolução da criança, possibilitando o acesso ao mundo simbólico e dando origem à atividade cognitiva. É com o aparecimento dos elementos simbólicos que ocorre a transformação das emoções em sentimentos.

Nesse sentido, os dados da presente pesquisa apontam claramente que a mediação efetuada pelo professor M. acarretou profundas mudanças positivas nos sujeitos, em relação ao objeto do conhecimento, notadamente na área de Língua Portuguesa. As marcas deixadas por esse professor não se relacionam, apenas, com as situações de uma relação “tête-à-tête” entre professor-aluno. Os sujeitos, ao mencionarem os fatos marcantes relacionados ao professor M., caracterizam um grande número de experiências específicas, vivenciadas em sala de aula, as quais se constituíram a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor.

Os sujeitos deixam claro, por exemplo, que a prova, enquanto instrumento avaliativo, não possuía caráter aversivo. Segundo os relatos, a prova era mais uma forma de participação e aprendizagem. Um aspecto a ser destacado é o artifício utilizado para a correção da prova. Os relatos de S2 apontam os benefícios adquiridos pelos alunos ao corrigirem a prova do colega. Essa prática envolve um aspecto muito importante: o aprendizado ocorre a partir da reflexão sobre o erro sem, no entanto, expor o aluno que o cometeu. Isso permite ao aluno encarar o erro como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Como já mencionado no capítulo inicial, a avaliação tem sido apontada como um dos principais fatores do fracasso escolar. Isso porque a lógica tradicional de avaliação está centrada no professor que ensina e avalia; se o aluno obtiver um resultado positivo significa que o professor ensinou de forma adequada; se o resultado for negativo, é o único

responsável. Nessa perspectiva, o erro não faz parte do processo de ensino-aprendizagem, visto que errar acarreta conseqüências negativas ao aluno, caracterizado como “burro”.

A proposta do professor M. permite que os resultados da avaliação sejam utilizados a favor do aluno, pois tem como objetivo a reflexão sobre o erro e conseqüentemente o aprimoramento do conhecimento por parte do aluno. Isso não criou um sentimento aversivo em relação à avaliação.

A partir dos dados, torna-se evidente o papel determinante do professor M. na formação desses sujeitos enquanto leitores e escritores (pessoas que fazem uso cotidiano da escrita). O professor continuamente apresentou subsídios para a formação da concepção de mundo dos alunos.

Mas o que se entende por formação? Segundo Grotta (2001),

“... a formação pressupõe um tipo particular de relação do sujeito com as diferentes situações, conhecimentos, objetos, pessoas e textos com que ele interage; pressupõe uma relação que envolve a produção de sentidos sobre o que vivenciamos e transformações sobre o que somos e pensamos a respeito da realidade que nos cerca”. (p. 131-132)

Sendo assim, pode-se entender que formação envolve tudo o que se vivencia e, de certa forma, modifica a visão de mundo, a maneira de interagir com as pessoas, com os objetos e com as informações. Isso permite afirmar que o professor M. participou ativamente da formação de alguns sujeitos, por exemplo, enquanto leitores. S4 afirma que o professor M. a fez apreciar a leitura. Menciona que a obrigatoriedade da leitura mensal de um livro, em função de uma “prova”, suscitou o prazer do ato de ler. Isso quer dizer que a mediação da relação sujeito-objeto, no caso o livro, foi feita por meio da obrigação da leitura. Aparentemente, essa forma de mediação poderia se entendida como aversiva. Mas o sujeito aponta o inverso, dizendo que, se o professor não tivesse agido assim, ela nunca saberia que a leitura é prazerosa.

Pode-se afirmar que, no presente caso, a avaliação da leitura foi um fator não aversivo. Isso porque a avaliação não era como a tradicional, composta de perguntas e respostas. Por exemplo: “Quem é o personagem principal da história? É a canoa e o pescador” (livro “Rosinha minha canoa”). O professor M. avaliava as leituras da seguinte forma: o aluno deveria narrar de forma escrita o livro, ou seja, apresentar a história. Essa atividade estimulava o aluno a pensar no livro e na construção de uma narrativa capaz de

resumir a história sem deixar ausente nenhum fato importante. É evidente que é mais trabalhoso, entretanto, a situação não fica restrita à perguntas fechadas, que expressa a visão do professor sobre o livro. A própria leitura do livro é realizada de maneira diferente, visto que o aluno fará a leitura procurando entender a história, e não simplesmente decorando os aspectos principais para responder questões objetivas.

Além disso, os sujeitos mencionam que, na oitava série, o instrumento avaliativo das leituras não é mais a prova, mas discussões em grupo. Essa forma de avaliar foi considerada positiva, pois cada aluno toma contato com a interpretação do colega, que pode ser complementar à própria interpretação; além disso, há uma proximidade maior com o professor, que auxilia na interpretação do livro.

Nos relatos verbais dos sujeitos, aparecem diversos exemplos de práticas pedagógicas utilizadas de maneira a tornar a relação desses sujeitos com a Língua Portuguesa afetivamente positiva. S1 e S3 apontam a prática do professor de relacionar vários assuntos com sua disciplina (Língua Portuguesa). Caracterizam positivamente essa prática, a qual abria espaço para reflexão sobre diversos assuntos atuais, estimulando a formulação de argumentos para sustentar uma opinião. Sem dúvida, é uma proposta interessante, visto que insere o aluno em discussões sobre temas reais e atuais, além de constituir uma maneira diferente de ensinar gramática. Por exemplo, a partir de um texto jornalístico, estudar algum conteúdo da Língua Portuguesa.

Outro aspecto que merece destaque é a postura assumida pelo professor M. de planejar o ensino a partir do que o aluno já sabe. Leite e Tassoni apontam que

“Planejar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre o objeto em questão, aumenta as possibilidades de se desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso do aluno em apropriar-se daquele conhecimento”. (2002, p. 15).

Isso é comprovado com o relato de S3, que menciona a importância de se considerar os conhecimentos do aluno, visto que o objeto a ser conhecido passa a ter sentido com a ponte estabelecida entre ele e o que se sabe.

A forma de o professor mediar a relação sujeito-objeto e tornar o objeto do conhecimento afetivamente positivo, não se restringe exclusivamente às práticas pedagógicas. O professor M., enquanto pessoa, incluindo sua postura e seu modo de agir, influenciou muito os sujeitos. Todos falam com muito orgulho dele. Apontam o domínio

que tinha dos assuntos que ensinava; a segurança com que falava deles; a organização; a pontualidade; a seriedade. Esses aspectos foram bastante enfatizados, ficando claro que eles, juntamente com a qualidade das mediações pedagógicas, foram responsáveis pela criação da imagem que até hoje esses sujeitos têm do professor M..

S1 descreve detalhadamente a rotina das aulas, utilizando termos que enfatizam a postura marcante do professor. Menciona, por exemplo, sua chegada “pontualíssima” à sala de aula e o fato de seguir “religiosamente” o livro didático. Por esse exemplo, é possível perceber a ênfase que se os sujeitos davam à postura e forma de agir do professor M..

Os sujeitos percebiam-no como professor interessado pelo seu aprendizado e comprometido com o seu trabalho do grupo. Essa postura influenciou os alunos no sentido de se comprometerem com suas obrigações e interessarem-se pelo próprio aprendizado. Um exemplo disso é o episódio contado por S5, que interroga o professor M. sobre o significado de uma palavra e este acabou não respondendo. Na aula seguinte, a primeira atitude do professor foi explicar o significado da palavra, apresentando inclusive sua origem. Isso mostra o comprometimento do professor e sua preocupação de ir em busca do conhecimento para transmiti-lo ao aluno com segurança. Essa postura do professor diante do objeto do conhecimento, principalmente da prática de leitura, influenciou a postura dos alunos diante desse mesmo objeto.

Analisando mais atentamente os dados, é possível perceber que as experiências mais significativas dos sujeitos com o professor M. estão relacionadas com as lembranças e representações que eles têm dele. Os aspectos já apontados, que compuseram a imagem do professor, vão se configurando de forma a transformar o professor M. em modelo para os sujeitos. Isso porque ele se mostrava como um grande leitor, interessando em buscar coisas novas, sempre responsável pelas suas obrigações e preocupado com o aprendizado dos alunos. Em suma, ele deixava transparecer a paixão que tinha pela sua profissão. Tudo indica que ser professor era uma paixão na vida do professor M. e isso influenciou a vida de todos os sujeitos da presente pesquisa.

Entretanto, é preciso destacar o relato de S6 que caracteriza a paixão do professor M. pelos livros, especificamente. Fica claro que o professor era um apaixonado pela leitura e essa paixão influenciou decisivamente S6. Ela apresenta uma história aversiva à leitura e

o contato com o entusiasmo do professor M. transformou a aversão em paixão, a ponto de passar tardes inteiras deitada na cama, lendo.

É evidente que o professor M. deixou marcas em todos os sujeitos. Mas, chama a atenção, a intensidade dessas marcas. Todos os sujeitos falam com entusiasmo sobre as influências do professor em suas vidas. Assim, é possível supor que ele não marcou somente a amostra de sujeitos da presente pesquisa, mas sim todos os jovens daquela geração que foram seus alunos.

Isso permite inferir que esses jovens fazem parte do grupo de pessoas que compartilham experiências comuns, vivenciadas a partir da mediação do professor M. e extremamente marcantes. Através dos relatos, foi possível observar que essas experiências fazem parte da memória individual de cada sujeito, mas estão vinculadas por elemento comum: o professor M.. Sendo assim, é possível caracterizar essa memória como coletiva, visto que

“... a memória coletiva encontra-se refugiada em lugares pouco visíveis, preservada tenuamente por meio de rituais e celebrações onde alguns grupos a mantêm ciosamente resguardada do assalto da história, ou então em lugares mais imperceptíveis ainda, como em nossos gestos, nos saberes de nosso silêncio e em nossos hábitos”. (DECCA, 1992, p. 130).

É preciso destacar que as experiências relatadas pelos sujeitos não fazem parte somente da sua história de vida enquanto alunos, pois estão vivas na memória. Decca traz contribuições quando diferencia os termos história e memória.

A história restringe-se à reconstrução sempre problemática do passado e incompleta daquilo que não existe mais. É, portanto, uma representação do passado. Por outro lado, a memória é um fenômeno sempre atual, uma ligação do vivido com o presente. Ela se *“enraíza no concreto, no gesto, na imagem e no objeto”* (DECCA, 1992, p. 130).

Analisando os relatos dos sujeitos, é possível perceber a ligação do que viveram com o presente. Eles apresentam indícios da influência do professor que estão calcadas em experiências concretas, mencionam aprendizados utilizados na atualidade, momentos do dia em que se lembram do professor M. e a importância dele em suas vidas. Isso não está restrito à história dos sujeitos enquanto alunos, cuja reconstrução poderia limitar-se à apresentação cronológica dos fatos. Ao contrário, esses fatos estão presentes na memória e ligados a um tempo muito significativo de contato entre o professor M e os sujeitos.

É possível finalizar, destacando a repercussão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, na futura relação que se estabelece entre o sujeitos e o objeto. Através dos dados, observa-se que os sujeitos construíram uma relação positiva com a Língua Portuguesa, apontando os diversos fatores que contribuem nesse processo. Um dos mais evidentes é a paixão que o professor M. tem pela profissão.

Entende-se, portanto, que esta pesquisa que contribui para reflexões sobre as práticas pedagógicas assumidas pelo professor, as quais interferem em toda a história futura da relação entre aluno e um determinado conteúdo. Os dados confirmam o pressuposto inicialmente assumido: as relações que se estabelecem entre professor – aluno – objeto do conhecimento não se restringem à dimensão intelectual ou cognitiva, mas são profundamente marcadas pela afetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para um debate metodológico. Em BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. e FURTADO, O. (Orgs) *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Coleção Ciência da Educação, 1994.
- CITRON, S. *Ensinar a história hoje: a memória perdida e reencontrada..* Livros do Horizonte, 1990.
- DECCA, E. S. de Memória e Cidadania *Em Departamento de Patrimônio histórico da secretaria municipal de cultura da cidade de São Paulo*, 1992.
- GROTTA, E. C. B. Formação do leitor: importância da mediação do professor Em LEITE, S. A. da S. (Org.) *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, São Paulo: komedi: Arte escrita, 2001.
- 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 Falcão de Aragão (Org.) *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- LURIA, A. B. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais Em LURIA, A. B. *Curso de psicologia geral VI: 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MEIHY, J. C. S. B. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1996.
- NEGRO, T. C. *Afetividade e Leitura: a mediação do professor em sala de aula*. Monografia, Faculdade de educação, UNICAMP. Campinas, 2001.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- TASSONI, E.C. M. A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita Em LEITE, S. A. da S. (Org.) *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, São Paulo: komedi: Arte escrita, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO I
(Cartas enviadas pelos sujeitos)

1O professor M. me marcou, porque eu já tive um aviso de como ele era severo, 2bravo e como era difícil tirar nota com ele. Então, suas provas eram um desafio para 3conseguir nota máxima; suas aulas eram muito cobradas. E ele era um ótimo professor, 4sabia explicar de várias maneiras e sempre tinha razão quando se tratava de “brincas”.

5O que eu mais gostava de suas aulas eram as interpretações de texto, porque ele 6fazia a gente “viajar”. De um texto que aparentemente não dizia nada, ele conseguia tirar 7um livro de lições de vida.

8E com o tempo, fui descobrindo que existia ma pessoa atrás daquele professor, 9pois aos poucos ele ia revelando experiências pessoais e às vezes eu até me identificava 10com tais acontecimentos, ou era algo que acontece com qualquer um (sei lá). Então as 11aulas passaram a ser conversas, trocas de experiências, desabafos de alguns; e 12indiretamente nós recebíamos conselhos (quando não era gramática).

13Era legal também porque ele abrangia vários temas (sexualidade, temas 14polêmicos, água, amor, sócio-cultural, pobreza...) e trabalhava primeiramente a 15interpretação (geralmente fazendo ligação com atualidade) e depois a gramática.

16Um fato que me marcou muito foi quando nós fizemos o trabalho sobre um livro 17de extraterrestre (8ª série) e eu descobri que o M. acreditava em extraterrestre e que 18tinha até tido contato coma a escritora do livro e pelo choque que levei por ser um 19assunto tão “imaginário” e ele parece ser tão realista...

20Outra coisa muito legal foi quando o professor M. falou que ele achava muito 21importante as pessoas cuidarem do corpo. Já estava no 2º colegial (se não me engano) e 22ai é que foi cair a minha ficha de que o professor também era gente. Então comecei a 23imaginar ele fazendo academia, sei lá. E também fui descobrindo esse lado “humano” do 24M., pelo contato que tinha com o filho dele, que acabava contando algumas 25histórias.

26Ele era muito profissional, sabendo separar vida pessoal da profissional. No 27entanto precisei estudar durante 7 anos com ele, para descobrir um mínimo de sua vida, 28enquanto outros professores, basta meia aula para sabermos tudo sobre vida pessoal, 29tanto problemas, familiares, como amorosos, entre outras coisas. Talvez seja o fato dele 30não dar espaço para o aluno perguntar, geralmente os alunos não se sentem a vontade em 31perguntar sobre a vida pessoal dele, com medo da resposta que vai levar. Afinal não 32interessa a ninguém, o que o professor faz ou deixa de fazer.

33As vezes ele até perguntava para a classe se ele parecia um monstro, porque as 34pessoas tinham medo de falar com ele.

1Minhas aulas com o professor M. foram da 5ª até a 8ª série. Durante esse período
2não aconteceram fatos tão especiais, únicos. O que posso dizer sobre a influencia do
3professor na minha vida é algo mais “genérico”, que envolve, algumas situações que
4ocorreram várias vezes, durante esse período.

5Do que mais me recordo dessas aulas são as redações que fazíamos, os livros que
6tínhamos para ler, as aulas de latim além de alguns episódios das aulas normais.

7As freqüentes redações foram muito importantes já que no Ensino Médio não tive
8bons professores e não pude exercitar tanto a escrita, ao me preparar para o vestibular.
9Lembro que era muito difícil tirar notas boas nas redações. Na época, eu e todos os outros
10alunos reclamávamos muito, mas não percebíamos que essa atitude do professor fazia
11com que nos esforçássemos cada vez mais e conseguir melhorar as notas e
12conseqüentemente o jeito de escrever. Seria muito diferente se ele não fosse exigente.

13Acredito que ele foi grande responsável por ter passado no vestibular na
14Unicamp, que preza muito a redação. Além disso, me tornei mais crítico com o que
15escrevo.

16Os livros que tínhamos que ler, indicados pelo professor, também fizeram grande
17diferença na minha vida. Depois da leitura, era aplicada uma prova sobre o livro, fazendo
18com que os alunos tivessem que lê-los de um modo que conseguisse realmente entender
19e interpretá-los, e não ler por ler.

20Durante a 8ª série (os livros mais importantes eram lidos nessa época), as provas
21eram substituídas por discussões entre grupos, direcionadas pelo professor. Com isso, os
22livros eram entendidos mais facilmente e o professor avaliava cada pessoa de uma
23maneira mais pessoa.

24As aulas de latim (7ª e 8ª) que no começo pareceram, a todos os alunos, um
25pouco estranhas e inúteis, ajudou muito no entendimento de análise sintática. O
26professor M. conseguia nos passar conhecimentos de português através de uma língua
27considerada morta, de um jeito muito eficiente.

28Além disso me recordo um pouco das aulas normais. Em algumas delas, líamos
29textos dos livros didáticos. Cada aluno lia uma parte. Não sei a verdadeira intenção disso,
30mas lembro que quando um aluno não conseguia ler do jeito correto, respeitando a
31pontuação ou a gramática, o professor fazia com que a pessoa repetisse a frase,
32ensinando e destacando o erro. Talvez esse fosse um método fácil de ensinar o uso de
33pontuação, sem falar muito em regras. Pelo menos é o que eu faço quando escrevo, lendo
34com a entonação que pretendo dar à frase.

35Outro método que ajudava muito no aprendizado era a correção das provas. O
36professor trocava as provas e um aluno corrigia a do outro. Eu acho que era muito útil,
37porque sempre surgiam dúvidas interessantes e o professor utilizava-as para explicar, de
38modo mais fácil, toda a matéria. Além do mais, tinha-se que prestar muita atenção por se
39tratar da prova de outro colega.

40Esses são alguns dos fatos que me lembro das aulas do professor M., contadas de
41maneira bem resumida, já que cada uma delas possui muitos detalhes que seriam
42impossíveis de serem escritos e que muitos não me vêm a mente no momento.

43O que tenho a dizer sobre o professor é que todos tinham enorme respeito por ele
44e isso contribuía muito para que ele conseguisse passar todo seu conhecimento para nós.
45Além disso, acho que seu jeito “rígido” de lidar e avaliar os alunos ajudava muito para
46que nós melhorássemos, sem haver acomodações.

1 Bom, como estudei 7 anos com o M. acho que teve pelo menos duas fases do
2 nosso relacionamento professor - aluno bem definidas. No Ensino Fundamental ele era
3 um, no Médio, outro, você sabe disso!! Quer dizer, até a 8ª ele era mais fechado, "bravo"
4 quer dizer cobrava muito as tarefas, passava de carteira em carteira às vezes olhando as
5 tarefas. Fazia anotações, considerava participação na aula (ponto fundamental acho e não
6 cobrava só na prova!), corrigia falas, tudo dentro da sua matéria; fazia correlações com
7 assuntos gerais do noticiário atual, mostrava a origem daquilo que ensinava - acho ele
8 muito didático. Dá atenção a cada pergunta sua, responde com seriedade, como se fosse a
9 coisa mais importante do mundo naquele momento (e é porque é a sua pergunta). Detalhe,
10 cobrava essa mesma seriedade dos outros alunos quando alguém fazia uma pergunta,
11 sem risos e exigia a atenção de todos. Era pontual. Nada de ir ao banheiro MUITAS
12 vezes, em momentos "importantes de explicações" nem pensar!! Enfim o M. era o
13 professor e nós os alunos. Na 8ª série esse relacionamento começou a mudar, me parece.

14 Na verdade, o professor continuou sendo o mesmo e nós os mesmos na posição
15 de aluno. O que eu percebi é que nos tornamos mais amigos. Conversas fora do horário
16 de aula no corredor proporcionaram isso também, pq antes ele era o professor intocável e
17 então ele estava ali falando como um qualquer conosco e até "rebaixando" seu
18 português! Ficou mais sorridente, me parecia demonstrar mais espontaneidade, ou pelo
19 menos forçá-la, entende?!?!

20 As aulas ficaram mais engraçadas no E. Médio, quero dizer, mais espontâneas. O
21 M. continuou sendo o mesmo, encarando o trabalho com toda a seriedade de antes,
22 horário, perguntas respondidas, novidades, conteúdo, explicações... enfim, mas com um
23 pouco menos de cobrança. Ou melhor a cobrança até existia (bastante!) mas os alunos
24 tinham mais seriedade me parecia, o que o fez relaxar mais e levar um papo mais de
25 amigo, principalmente no 3º, em que só tinham 4 alunos sobreviventes lembra????!! Os
26 heróis, acho que por isso ficou mais light!! Tinham de sobreviver!!! Não cobrava mais
27 tanto...

28 O que achava legal também, era a capacidade que tinha de tirar do "nada" (de
29 figuras, discussões de livros, contos) , temas tão reais, e atuais para nós.... o poder de
30 reflexão que tentava trazer para nós e despertar em nós, isso achei fantástico e
31 aprendi bastante!! Me deu essa capacidade e pensava: o que posso encontrar aqui, do
32 nada... até me achava meio louco mas funcionava... pelo menos para aguçar a reflexão
33 um pouco!!

1 Falar do M. não é fácil, mas ele marcou muito minha vida escolar e até hoje tenho
2 lembranças de suas aulas. O primeiro dia não foi muito legal, fiquei assustada com o
3 jeito que aquele professor se impunha na sala, sua postura era de dar inveja a qualquer
4 fisioterapeuta, seu jeito de falar então! E seu modo de conduzir a aula! Ninguém pensava
5 em desafiar aquele professor, todo mundo prestando atenção.

6 Os dias foram passando, meu medo acabando e minha admiração aumentando, só
7 pensava: “Esse professor sabe muito, ele é muito culto!”. Qualquer coisa que fosse
8 perguntada, mesmo fora de sua disciplina, ele sabia, a resposta estava na ponta da língua.
9 Se não sabia, o que era raro, pesquisava e na próxima aula ali estava a resposta.

10 Não tinha o costume de ler, para falar a verdade não gostava. Todo começo de
11 ano vinha ele com suas listas de livros para os meses seguintes. No começo, um martírio
12 ter que ler tanto. Depois tirava de letra aqueles livros que mais pareciam uma bíblia. Fui
13 tomando gosto pela leitura e hoje não passo um mês sem ler pelo menos um livro.

14 Apesar de toda minha admiração em um momento, no último ano com ele, fiquei
15 de recuperação em sua matéria por décimos de pontos. Como senti raiva naquele
16 momento! Tudo por causa do latim! Mas depois, durante a recuperação a raiva foi
17 passando e mais uma vez ele surpreende a todos com mais algumas aulas de dar inveja a
18 qualquer professor de português! Aprendi o que eu achava a matéria mais chata do
19 mundo e na faculdade e nos cursos quando há palavras em latim, eu sei o significado!
20 Obrigada M. por ter sentido raiva naquele momento!

21 Aquele que no começo parecia que ia ser um monstro de sete cabeças e que nunca
22 se tornaria um amigo, com o passar dos dias e anos, se tornou um grande amigo e um
23 ídolo.

24 É graças a ele que consegui fazer um colegial sem dificuldades em português e
25 consegui entrar na universidade que queria e hoje tenho uma profissão! Obrigada M.!

1Para uma pessoa de exatas como eu, aprender Língua Portuguesa não foi fácil. O
2professor M. conseguiu realizar essa tarefa de maneira eficaz e eficiente, de forma
3brilhante.

4Foram seis anos de uma relação professor aluno, várias vezes misturada pela
5amizade fria e as brigas de adolescente rebelde. Por muito tempo demonstrei-me um aluno
6revoltado e que não gostava da matéria, mas aos poucos e com muita persuasão, percebi o
7caminho certo, entendi que mais do que a matéria, as aulas do professor M. eram uma
8lição de vida.

9Desde quando estava nas séries da base (1ª, 2ª, 3ª, 4ª séries) escutava várias histórias
10terrorizantes sobre o professor M. “O professor M. é muito bravo, exigente e grita com
11a gente...” Ele já ficou de pé em cima da mesa gritando com a gente e ainda bateu a
12porta”, eram as principais falas dos alunos mais velhos. Mesmo assim, tinha muita
13expectativa das aulas do M..

14Após as primeiras aulas, chegava em casa e dizia com certo prestígio e orgulho
15para meus pais: “Hoje tive aula com o M.”. Minha mãe dizia para eu prestar muita
16atenção nas aulas, pois as provas eram muito difíceis (como se mãe pressentisse as
17futuras dores de cabeça do filho).

18As primeiras provas foram uma loucura. A média era cinco e fiquei com cinco no
19primeiro bimestre. Já no segundo, quatro e meio. No terceiro, cinco e meio. No quarto e
20último semestre, cinco. Média final: cinco. Resultado: aprovado. Falas do professor para
21minha mãe em todos os bimestres: “Seu filho tem potencial, mas parece que a nota
22máxima é cinco. Avise a ele que pode tirar sete, oito, nove”. Mas minha nota máxima
23parecia ser sempre a média, mesmo nos anos seguintes quando passou para seis. Minha
24maior alegria foi no último ano, no terceiro colegial, quando consegui fechar um dos
25bimestres com sete (minha maior nota).

26E quando os alunos pediam mais nota para o professor M. a resposta era
27sempre certa e exata: “Não sou eu quem dou a nota. São vocês que tiram”.

28As aulas de Língua Portuguesa eram bem claras. Matéria, leitura, discussão,
29exercícios e correção, sempre que possível uma aplicação prática. As melhores aulas,
30confesso ter sido as aulas de discussão. Havia sempre um texto que trazia um tema e
31seguia uma discussão envolvendo todos os alunos.

32Logo quando entrei na faculdade, tive altíssimo desempenho nas aulas de redação
33empresarial. Sem dúvida, esse desempenho teve grande influência das aulas do M.
34Hoje, tenho muito a agradecer ao professor, não só pelas aulas e pelo ensino recebido,
35mas principalmente pela lição de vida, conhecimentos gerais, dicas e conselhos
36recebidos.

37Sempre quando encontro o professor M., conversamos sobre minha faculdade,
38minha carreira, sobre a escola onde o professor leciona.

39Assim foi a importância do professor M., fundamental.

S6

1 Quando eu entrei na quinta série no Colégio N. S. D., eu definitivamente detestava
2 ler, e para minha infelicidade todo bimestre tinha uma leitura de livro para ser realizada e
3 o pior, uma prova.

4 Como se não bastasse tudo isso, o professor desta matéria (português), era o M,
5 professor esse que tinha muita fama na escola, fama de exigente.

6 A princípio eu morria de medo, achava que não ia conseguir, imaginava ele, com
7 todo respeito, “um bicho de sete cabeças”.

8 O primeiro livro passado por ele, foi o Espião de Júpiter, (nunca esqueci), esse
9 livro tinha 150 páginas era o maior livro que um professor tinha me passado porque até
10 então os livros pedidos eram de 30, 40 páginas.

11 Eu entrei em pânico, me desesperei, e minha mãe vendo o meu desespero, me
12 ajudou, foi lendo o livro comigo, na verdade, ela lia e me contava a história, alguns
13 capítulos eu lia sozinha. No dia da prova eu estava nervosa, mas fiz a prova, e não me saí
14 tão mal.

15 Conforme o tempo passou, outros livros tiveram que ser lidos, e eu fui me
16 habituando a eles, comecei a pegar gosto pela leitura e a reparar naquele professor tão
17 “bravo”...

18 O tempo foi passando e meu medo foi virando admiração, comecei a reparar na
19 inteligência do M., na forma como ele interpretava textos, livros, na forma como ele
20 falava dos livros, nas inúmeras informações passadas por ele. Ficava cada dia mais
21 encantada com a proporção da sua inteligência.

22 Os anos foram passando, eu continuei a ser aluna do M., fui pegando cada vez
23 mais e mais gosto pela leitura. Até que conforme eu lia eu sentia cheiro, imaginava
24 cenas concretas, sorria, chorava, enfim, eu saía do mundo real e “entrava” no livro.

25 Esse meu contato forte com os livros se deu graças ao incentivo que eu tinha a
26 partir do fascínio pelos livros que o professor M. passava. Eu comecei a perceber, a
27 entender de onde vinha tanta sabedoria, e o porque ele defendia tanto a leitura. Eu
28 percebi que a cada livro que eu lia, a minha bagagem cultural aumentava.

29 Eu só disse ao professor M. sobre esse meu gosto pela leitura na oitava série,
30 quando ele apresentou um projeto diferente para nós. Todo livro lido nós tínhamos que
31 nos reunir com ele e comentar o livro, e ele nos ajudava a interpretá-lo, coisas que as
32 vezes eu não via importância ele me mostrava a grande importância que tinha.

33 Nessas discussões eu me empolgava cada vez mais, cada vez mais eu “entrava”
34 nos livros. E cada vez mais eu admirava tanta inteligência.

35 Eu posso dizer que o M. não foi para mim só um professor, mas sim um
36 exemplo a ser seguido.

ANEXO II
(Transcrição da entrevistas)

1M.: homem alto, inteligente, de personalidade forte (que tem opinião e
2argumentos para sustentá-la; “sabe o que quer da vida”). A primeira impressão é de um
3homem bravo e chato, mas com o tempo percebemos que é apenas um professor exigente
4que visa nosso aprendizado. Uma frase que ele falava muito: “o que vocês aprendem não é
5para devolver ao professor no dia da prova”. Lembrar do M. é também pensar numa
6muralha, pois ele raramente faltava (ou seja, quase nunca ficava doente ou tinha
7problemas para resolver), parecia que nada conseguia vencê-lo. Era sempre pontualíssimo.
8Impunha respeito.

9Quando alguém dava uma opinião pessoal sobre qualquer assunto, ele questionava
10a pessoa (independente da sua posição) para testar os argumentos da pessoa. E por fim
11ele dava sua própria opinião. Ele tinha seus momentos de humor, fazendo todos rirem.
12Porém sabia muito bem dividir as coisas: hora de aula/horas de discussão/hora de
13descontração.

14Até hoje eu lembro de coisas que ele falava. Tipo, as lições de moral que ele dava
15ainda são aplicadas na minha vida. E é interessante que dentro de português, nós
16discutíamos sobre assuntos diversos: violência, droga, amor, questões políticas,
17econômicas e também relacionávamos tais assuntos. Ele fazia a gente pensar sobre esses
18assuntos e ter uma opinião ou pelo menos ter argumentos para não ficar em cima do
19muro. (por exemplo: não sou nem contra nem a favor do aborto, porque não acho certo
20tirar uma vida, mas há estupro...). Chega uma época que você já lê o texto, pensando no
21que o professor pode perguntar. Então já defino o que achei e o porque. Todas as
22perguntas que eu respondia já imaginava o que mais ele poderia perguntar e já refletia
23sobre.

24Suas aulas seguiam mais ou menos uma rotina. Chegava sempre pontualíssimo,
25pegava a caderneta e fazia a chamada (nome por nome), geralmente seguia
26religiosamente o livro (seqüência de matéria) reforçando sempre com exercícios da
27gramática (*livro só com gramática que todos os alunos tinham*). Os livros geralmente
28traziam um texto e logo depois a gramática e questões sobre. Então, cada aluno lia um
29pedaço do texto, havia uma rápida reflexão – o professor fazia perguntas sobre o texto e
30os alunos davam opinião e iam respondendo à medida que o M. ia “cutucando”. Então
31fazíamos os exercícios. Geralmente começávamos na sala, mas acabava em casa.
32Português era uma das matérias que sempre tinha exercícios para casa e que todos
33procuravam manter em dia porque o professor cobrava. Além de tudo, ele cobrava do
34aluno a cópia das perguntas no caderno (copia pergunta-responde; copia pergunta-
35responde) As vezes ele pegava alguém copiando tudo para depois responder e dava o
36sermão dele, porque não era certo fazer assim! A correção era semelhante: cada um lia a
37pergunta e sua resposta e se alguém tivesse dúvida era só levantar a mão e ler sua
38resposta que o professor já corrigia. A gramática também era lida cada trecho por um
39aluno e aos poucos o M. ia interrompendo a leitura e explicando, dando exemplos na
40lousa. A prova dele era muito longa, sempre com alguns exercícios que confundiam e
41quando ele dava aula de português e redação (5ª à 8ª séries) a gramática valia 5 e redação
425, somando as notas daria uma prova e depois tinha as notas das provas dos livros e se
43fazia uma média aritmética.

44Na prova de redação eram três temas que você escolhia um. Os temas eram
45escritos na lousa pelo professor e geralmente era uma narração, uma dissertação e uma
46descrição (eu acho). Era tema do tipo: "Era aniversário de Paulo e uma coisa muito
47estranha aconteceu..." E a partir disso tínhamos que usar a imaginação, sem esquecer da
48gramática. Todos tinham muito medo de colar nas provas dele porque ele era muito
49atento e ninguém nem imaginava o que poderia acontecer se ele pegasse.

50A correção da redação era feita pelo próprio M. e entregue em dia. Ele era
51muito eficiente porque com tantas classes dando aula, ele conseguia manter em dia suas
52obrigações. Era muito responsável. A correção da gramática era feita pelos próprios
53alunos. O M. distribuía as provas trocadas, ou seja, cada aluno pegava a prova do
54colega e então começava a correção oral que antes era explicada: "coloque um certo na
55frente de cada frase e em tal exercício é um certo para o exercício todo" (*reprodução da*
56*fala do M.*). No final nós contávamos quantos certos tinham e devolvíamos. Então, o
57professor conferia as provas e juntava-as com a redação.

58A relação dele com os alunos era bastante "respeitosa", era bem professo-aluno
59mesmo. Não que o aluno não pudesse dar opinião, tivesse que ficar calado a aula toda só
60ouvindo, não é isso; mas o aluno sabia respeitar horário de aula, hora de silêncio, de
61leitura, hora de discussão, vamos dar idéias. O M. até exigia nossa participação em
62aula.

63Ele me marcou porque me ensinou muito, não só em português, mas também na
64vida. Os "conselhos" que ele dava (era a opinião dele que servia como conselho) são
65utilizados até hoje. E o jeito dele falar... ele é tão seguro de si, passando a idéia de que
66sabe de tudo. Eu lembro de quando ele falava que nós sempre temos mais o que
67aprender. Ninguém nunca vai saber de tudo. Talvez seja por essa posição dele, por ele
68admitir esse tipo de coisa, que ele é tão inteligente assim. Fico abismada com o tanto de
69conhecimento que ele tem. Se formos conversar sobre religião, ele dá uma aula; se
70formos falar sobre adolescência, ele dá dias e dias de aula; se formos falar sobre
71tecnologia, ele dá várias aulas; se formos falar de vida, ele dá uma lição de moral.

72Uma vez, numa aula ele perguntou o que achávamos do esporte, e tal. O que me
73deixou surpresa é que ele disse que também achava muito importante e que nós devíamos
74cuidar também do corpo, além da mente. E então, não sei se eu fiquei sabendo por outra
75pessoa, por ele mesmo ou se imaginei que ele fazia academia. Achei tão legal! Mas essas
76coisas pessoais eu fui descobrir só no colegial. Não sei se é porque eu já estava mais
77madura, se era porque havia poucos alunos ou se com o passar dos anos o M. foi se
78soltando mais.

1M. fisicamente é uma figura grande perto de você, quando você é pequeno. Sair da
 2sua carteira para perguntar alguma coisa pra ele, era uma coisa muito difícil, porque a
 3gente o via como uma pessoa séria. As vezes ele nem era tanto, mas pra gente ele era pelo
 4jeito que ele se impunha na classe. Ele criou essa imagem séria. Mas conforme vai
 5passando o tempo, da quinta até a oitava, eu acho que a figura dele vai mudando. na oitava
 6Chega série você não tem mais aquela idéia que você tinha na quinta: que está
 7encontrando ele logo de primeiro, mudando professor. Então você encontra com ele, e é
 8uma figura que ainda coloca um pouco de medo em você, mas na oitava série já é mais
 9tranquilo; é mais um respeito que um medo.

10O papel deve foi importante, porque no colegial eu tive professores de português
 11não muito bons. Professor de redação acho que eu tive uns cinco, no colegial inteiro,
 12então não dava pra aproveitar o que ele falavam. Então eu aproveitei muito o que o Ma
 13falava na classe. As redações que a gente tinha que fazer, sempre fazendo prova de
 14redação. Isso me marcou mais. Até professor de português (gramática) trocou muito
 15no colegial, não sei porque, mas trocava direto. E eu lembro das aulas que eu nem
 16prestava atenção, porque tudo que eles falavam eu lembrava das aulas do M., aquelas
 17coisas de oração subordinada, então eu nem prestava atenção do colegial porque eu já
 18sabia tudo, já tinha milhares de provas sobre o assunto. Por ter aproveitado as aulas
 19dele, ele teve um papel importante na minha formação.

20Não lembro muitas coisas das aulas. Mas eu lembro das provas dele, prova de
 21livro, nos primeiros anos, era tudo escrito. Mas na oitava série eram aquelas discussões
 22em grupo. Eu lembro bastante disso, de ficar reunido na classe todo mundo conversando,
 23e ele sempre estimulando a pensar no livro. Mas a aula dele era normal. Era bom que
 24todo mundo ficava quieto, não tinha aquela zueira dos outros professores. Aula normal
 25no sentido de que o professor fala e todo mundo ouve; não é assim: o professor fala,
 26alguns ouvem e os outros não estão nem ligando. Ele fazia com que todo mundo
 27prestasse atenção no que ele falava. Ele acompanhava os livros dele..... a única coisa
 28ruim, era que quando ele ia dar exemplos na classe, quando ele estava falando de algum
 29assunto e ele ia dar um exemplo; ele dava aquele exemplo fácil, e chegava na prova ele
 30colocava aquele exemplo pior de todos. Às vezes ele usava uma frase de três palavras na
 31lousa e chegava na prova ele colocava aquela frase imensa, um período. Nossa! Era
 32horrível isso. Mas de resto.... ele fazia todo mundo ler e isso era legal também. Tinha
 33aqueles livros didáticos sempre com um texto. Ele pegava e cada um lia até o ponto final.
 34Aí se a pessoa lia com intonação errada ele mandava voltar a frase inteira até a pessoa
 35conseguir.

36A gente ficava aulas e aulas discutindo; um livro só, acho que pegava duas aulas
 37dele. *(falando das discussões dos livros na oitava série)*. Era bom que a gente reunia em
 38casa e você não lia o livro por ler. Você tinha que prestar atenção pra relacionar com a
 39vida. Tinha aquela folha que ele entregava, um roteiro, e você tinha que relacionar tudo
 40com o livro. Então você tinha que ler prestando atenção. Aí discutindo você percebia que
 41o livro não era só a história, você conseguia relacionar com outras coisas.

42Quando tinha prova dele, na outra aula ele entregava as provas pra cada um
 43corrigir do outro e ajudava pra caramba. Porque você olhava, via qual era sua dúvida a

44partir da resposta do outro. As vezes a pessoa tinha aquele erro absurdo você perguntava,
45aí ele ia falando o que a pessoa errou e respondia a dúvida. Isso eu achava legal também.

46Ele enquanto professor era tenso, porque como eu falei ele não deixava a classe
47dispersar, como as vezes acontecia com outros professores, que virava maior bagunça na
48classe. Ele colocava respeito, só que esse medo, não era um medo que você não podia
49falar com ele. Mas era um medo mais ou menos que dava pra controlar. Se a gente ia
50bem na aula dele, tudo bem, mas se ia mal aí ele chamava atenção.

51A relação dele com os alunos eu acho que era boa, tanto que ele foi até nosso
52patrono de formatura. Ninguém tinha nada contra ele, as vezes era contra por ele ser
53rígido as vezes em prova, ninguém tirava mais que oito na prova dele, aí as vezes a gente
54tinha um pouco de raiva dele. Mas de outro motivo assim, não. Ele se dava bem com
55todo mundo, ninguém tinha aquele ódio que as vezes alguns alunos tem do professor. Se
56dava bem com todos, pelo menos com a minha classe.

1A imagem que eu tenho do M., é a imagem do que um professor deve ser. Eu
2sempre lembro dele como o que um professor deveria ser, porque ele é um professor
3altruísta. É um cara que sempre trás coisas novas, relaciona com o momento político,
4relaciona os conhecimentos com a matéria.

5Agora que estou dando aula, eu me espelho um pouco nele. Ele leva a sério o que
6faz. Você vê muita seriedade e isso passa para o aluno. Ele é pontual, é uma coisa boba,
7mas faz uma grande diferença; ele sempre chega na hora. Quando ele está explicando uma
8coisa importante ninguém vai no banheiro. Vai ter prova, ele faz questão de dar os 6
9vírgula alguma coisa. Ele passa uma seriedade e você tem que aprender que depende
10muito de você também. Por exemplo, teve gente que reprovou por 0.2; mas ele não está
11levando em consideração só o que você fez ali na prova. Pra arredondar ou pra te dar 0.5,
12ele lembra do aluno inteiro. Eu lembro que tinham várias discussões dessas. Então se ele
13vê o aluno aplicado considera isso e incentiva.

14Ele fazia um trabalho legal com figuras. Pegava uma figura do nada e começava:
15“o que você tá vendo aqui?” (*reprodução da fala do professor M.*) “Ah! Eu não to vendo
nada, 16só um telhado, uma casa” (*reprodução da fala do sujeito enquanto aluno*); “ah é?,
mas e 17essa casa, essa janela quebrada, não demonstra que ela foi agredida?” (*reprodução
da 18fala do professor*).

19Até a oitava série, ele se dividia em duas fases. Até a sétima ele era um professor;
20na oitava começou uma mudança; a gente já ia se formar era uma responsabilidade
21diferente. Na quinta série você entra, ele é o professor M.; todo mundo com medo.
22Mas eu não estava nem aí. Ele ia fazer o que pra gente? Bater na gente? Sabia que tinha
23que levar com seriedade. Só que ele criou a postura dele, não foi uma pessoa que foi lá e
24falou como ele era. Ele criou o estigma que ele tem. Por um lado é ruim, ele mesmo
25falava, eu lembro dele comentando na aula: “Todo mundo fala do professor M., eu não
26mordo. Eu só quero que vocês levem a sério”. (*reprodução da fala do professor M.*)

27A leitura de livros.... eu gosto de ler muito porque ele me obrigou a ler. Eu acho
28que muito do que você é e da matéria que você vai gostar, depende do professor que você
29tem. Matemática teve uma época que a gente não gostava. Mas português com o M.,
30eu amei português, eu amo português. Mas acho também que tenho mais tendência pra
31línguas.

32O M. comentava que existe uma diferença entre o professor e o educador. O
33professor chega lá, te passa a matéria e fez a obrigação dele. Mas é preciso ser educador,
34como o M.; o educador vai te passar a matéria e te educar. Ele está ali para te conduzir a
35vida, ele tinha uma definição, que vinha do latim, de educare, que significa aquele que
36conduz por um caminho. Ele falava isso e procurava fazer bem isso. E você acaba
37associando, eu vejo assim hoje, com pouca experiência, mas 21 anos já não é mais
38com 15, né? Se você me perguntar: as pessoas que marcaram sua vida? Ele é uma pessoa.
39Se você perguntar pra minha irmã, que está com 24 e hoje é dentista, ela vai falar a
40mesma coisa; o M. é o melhor professor da região. É até pela formação dele mesmo.

41Teve uma vez que eu lembro até hoje, do piolho do Paulinho. Nossa, não tinha
42nada a ver com matéria, e ele fez questão de falar sobre aquilo. Acho que nem deu aula.
43Ficou muito revoltado subiu em cima da mesa, e fez um discurso sobre a situação. Isso
44porque ele era um educador e isso marca você. A minha vida marcou muito. Eu levo uma

45 pessoa como um exemplo. Por isso que eu falo que ele é um altruísta, alguém que está
46 sempre buscando uma coisa nova. E o aluno, eu pelo menos, queria dar o retorno. Se
47 você tem um professor que é sério, ele não está brincando com você; então dá vontade de
48 dar o retorno, porque você está lá aprendendo. E as vezes me pego hoje pensando em
49 algumas coisas do português que eu não posso escrever, pra quando for escrever. Eu leio
50 as coisas e logo vejo os erros, não pra ser chato, mas pra mim; pra eu aprender. Porque é
51 uma coisa que ele falava: “Você vai usar na sua vida, é pra você” (*reprodução da fala do*
52 *professor*). E se você aprender, ele fazia você extrair a raiz. Aquele negócio de achar o
53 tempo verbal, pra você construir o futuro do subjuntivo: quando eu vir aquela pessoa ou
54 quando eu ver? Se você pensar no passado, por exemplo, viram, eles viram; e tirando o
55 am fica vir, se eu vir. Quando eu vier ou quando eu vir? Se eles vieram, tirando o am fica
56 quando eu vier. Então você tinha a raiz do negócio, você sabia de onde vinha. Não é uma
57 coisa jogada, sem saber a lógica e de onde vem. E isso ajuda também pra sua vida, você
58 se torna um cara questionador. E eu tenho muito ele como exemplo nesse sentido; ele
59 quer saber um negócio, não é que ele é chato, mas ele quer saber da onde vem. Mas se a
60 pessoa não tem argumento, como ela sabe? Ela está afirmando uma coisa de outra
61 pessoa. Você até pode afirmar, mas aprende de onde vem, né? Tenta aprender.

62 Quando a pessoa perguntava alguma coisa: “Mas o que você quer saber?”
63 (*reprodução da fala do professor*). “A não entendi” (*reprodução da fala de um aluno*
64 *qualquer*). “Mas não entendeu o que? Que parte? Por que não entendeu?” (*reprodução da*
65 *fala do professor*). É uma coisa que tinha que ter uma base e isso você leva pra sua vida.
66 Você vai fazer alguma coisa e começa a se perguntar: “Qual objetivo? De onde saiu
67 isso?”.

68 No colegial ele mais aberto com os alunos, não sei se porque a gente era maior,
69 mas acho que foi uma fase da vida dele. No colegial ele procurou estar mais próximo da
70 gente, quebrar todo esse estigma de quinta/sexta série. Ser um amigo. Quando alguém
71 falava alguma coisa engraçada ele ria, gargalhava na aula. Isso me fez gostar mais dele.
72 Sempre tratei ele com muito respeito, mas eu brincava com ele. Até as pessoas me fala:
73 “Você falou isso pra M.?” Falei, e daí? Ele é o professor, mas é gente também com
74 nós. É claro que se você der relaxo com ele, ele vai puxar seu tapete, ele vai te dar
75 bronca. Mas se você for uma pessoa normal, ele vai ser o cara mais legal do mundo. Ele
76 está vendo se você está interessado, se você quer aprender. É que ele impunha respeito,
77 chegava na hora, e isso marca bastante. São detalhes mas que vão fazendo a diferença.
78 Um professor que chega atrasado, você já começa a relaxar.

79 Da quinta a sétima série ficava um negócio mais sério, mas ele também brincava.
80 Na quinta série, como ele recebeu a gente, você lembra? Falando os nomes: “Qual é seu
81 nome?” Ah! É Ângela. “Ah, Ângela; Ângela vem de tal língua e significa isso.” Porque
82 ele já quis “quebrar o gelo”. Ele já sabe como os alunos vêm e quis mostrar que estava
83 aberto a amizade, eu acho, é a minha visão. E depois no colegial, as vezes a gente
84 encontrava ele lá fora, ele brincava com a gente.

85 As aulas de latim, eram uma coisa que todo mundo achava idiota, eu achei idiota,
86 mas pensei “deve ter alguma coisa”. Eu gostei, a reflexão que você fazia.....eu falei “esse
87 cara tem que saber o que ele está fazendo, então, vou atrás” (*no sentido de acompanhar o*
88 *professor*). E pra mim foi bom.

89 Uma coisa que ele falava que me marcou muito: “Você vai aprender escrever
90 português como? Escrevendo. Você vai aprender chutar bola chutando”. São esses
91 detalhes que ficam na sua mente. Ele sempre exigia que a gente copiasse. As vezes

92estava cansado, não queria copiar, mas na aula dele fazia questão de copiar tudo. E você
93seguia o exemplo da pessoa que você sabe onde está indo. Se você sabe onde está indo,
94você vai atrás, se sente seguro pra seguir. E você sabia que ele ia te conduzir.

95Ditado papagaio, aquilo que ele fazia, era uma coisa bobinha. Mas marcou. Era
96na quinta série, ele ditava uma palavra e um aluno tinha que repetir; cada um repetia uma
97vez a palavra e ele chamava de ditado papagaio. Era uma coisa legal. Era engraçado,
98cada um esperava sua vez e sempre escrevendo. Por exemplo ele falava (pra você
99aprender vocabulário) exceder. Aí alguém repetia, todos copiavam e depois na aula
100seguinte ou na mesma aula, ia corrigindo na lousa.

101Ele chamava os alunos pra ir pra lousa, isso eu também acho que era uma coisa
102legal. Outra coisa: o aluno tem que ver que o professor vai devolver, ou seja, dar um
103retorno. Ter um objetivo, criar objetivos. Até na educação física, pra você passar o
104treinamento para uma pessoa, ela tem que ter objetivo, senão ela vai ficar treinando e
105vai desanimar, pensando: “E daí? Pra que? O que eu faço com isso?” A pessoa tem que
106ter um alvo. Quando você ia ler livro, você ia ter o alvo de entender a história e
107aprender um pouco mais, vai ter a prova. Aprender os radicais gregos e latinos, por
108quê? Porque de repente na sua profissão você vai usar muito. Cada um vai atrás de uma
109área, eu gostava da área dele. Eu gostava muito. E acho que sem português você não vai
110aprender história, matemática... ele falava isso, ou pelo menos você vai ter mais
111dificuldade pra aprender. Pra entender um texto de geografia e história por exemplo,
112você ia lá e fazia a análise sintática quando não estava entendendo, que ele falava; isso
113fez muita diferença na faculdade. O pior aluno do M. que deve ter saído sempre
114com 5.0, acho que é um aluno que vai chegar na faculdade, com relação ao português
115vai falar: “Eu já vi isso”. Ele tinha compromisso com o conteúdo e com o aluno.

116Ele fazia ligação com as outras matérias e você ia pra outra aula de repente “Ah!
117Eu vi isso” E isso que é altruísmo eu acho. O cara vai atrás de coisas novas e ele injeta,
118dá uma injeção de incentivo parece. Te impulsiona pra buscar coisas novas também, te
119provoca, pra você também querer. Isso que eu acho que é o papel do professor, conduzir
120às coisas novas. Não é a gramática pela gramática. É que nem o Pascoali, ele dá
121exemplos do dia-a-dia. O M. lia muito Pascoali, ele falava muito dele. Foi uma
122coisa que me fez lê-lo também. Ele é um cara muito ponderado (*falando do M.*);
123acho que o equilíbrio, outra característica muito importante é o equilíbrio. O M.
124nem tinha tanto, mas ele falava disso. Por exemplo se o cara falar: “e quando eu vim
125aqui”. Não é quando eu vir? Mas pera aí, na linguagem oral isso é permitido, mas
126vamos escrever direito, sem ficar corrigindo, tendo os limites.

127Ah, outra coisa que ele falou também, você aprender os vários níveis de
128linguagem e saber colocar. Você não vai falar com o pipoqueiro (eu lembro até do
129exemplo), da mesma forma que você fala com um juiz. “Meritíssimo estou aqui agora
130em vossa presença e gostaria da importância de algumas pipocas, nesse saco médio,
131para que eu possa fazer o meu alimento gástrico e me manter sobre essas pernas para
132que eu possa caminhar e voltar para minha casa e ter energia para o próximo dia de
133trabalho” (*simulação de uma conversa com um pipoqueiro com um vocabulário usado*
134*para se dirigir a um juiz*). “Ou, dá uma pipoca aí”. (*simulação de como falamos numa*
135*linguagem coloquial*). Entendeu? Você fica uma cara mais flexível. Ele te passava isso,
136a dinâmica da vida.

137Acho que o que mais eu gostei, a base, foi da quinta a oitava série. Oitava série
138foi muito difícil, negócio de oração subordinada... eu gostei. Colegial foi mais uma
139reprise, mas ele já era outra pessoa, um cara mais espontâneo, extrovertido, mais
140próximo, né? Acho que foi ele que me falou, que você tem que partir de um ponto, e
141ele fazia isso, partir não do seu ponto de vista. Por exemplo, eu vou ensinar uma
142coisa que eu vi na Europa; como chutar a bola: o holandês estava lá no buraco e...
143Não, eu partir de um exemplo seu: lá na rua do seu bairro, não tem uma pedra, você
144tira a pedra e chuta. Muitas vezes a pessoa nem sabe do que você está falando. Partir
145do conhecimento que a pessoa tem, que o aluno tem. Então aproxima mais de você.
146E parece até que o professor se interessa pelo seu meio.

147Faz sentido pra você. A partir do momento em que a sua visão é levada em
148consideração aquilo se torna mais próximo. É você tem que saber de onde vem, ter
149exemplos concretos.

1 No começo, quando a gente entrou no Montessori, a imagem que eu tinha dele, era
2 de um carrasco, um monstro, um bicho de sete cabeças. Mas com o tempo um grande
3 amigo, um grande professor e um exemplo de vida.

4 *Por que um exemplo de vida?* Porque o cara é fera. Tudo o que ele conseguiu do
5 que ele era... pra mim no começo, quando eu tava aprendendo a ler e escrever ele era um
6 exemplo de vida. Imagina! O cara sabia todas as línguas, falava corretamente eu ficava
7 nas nuvens com ele. Nesse sentido que ele foi um exemplo de vida.

8 Além da educação fundamental de aprender a ler e escrever, o M. teve um papel de
9 amigo mesmo. Apesar daquele jeito bravo que ele tinha, a gente pensava que era uma
10 pedra de gelo, ele era um grande amigo. Não parecia, mas era um grande amigo. Ele
11 me ajudou muito pra decidir o que eu queria fazer de faculdade. Eu conversei com ele
12 sobre fazer uma faculdade, porque eu tinha medo de prestar Fuvest, tinha medo de
13 prestar Unicamp porque é um bicho de sete cabeças. E ele me disse: “Não, não é assim,
14 você tem capacidade”. Ele sempre me orientou. Ele sempre estava por trás de mim,
15 porque eu estava muito insegura. Aí ele deu um empurrãozinho.

16 Aula do M.: começava em ponto. Se era sete e dez a aula, sete e nove ele
17 estava lá, entrando na sala, arrumando o materialzinho dele. Sempre organizado; letra
18 impecável, letra de professor de muito tempo. Ele conduzia a aula de maneira perfeita.
19 Não tinha como os alunos fugirem daquilo, porque tinha professores que você
20 conversava a aula inteira; e tinha professor como ele, você não conseguia nem piscar,
21 não dava tempo. A aula dele era dinâmica. Você participava como aluno das aulas; ele
22 fazia com que você participasse sem que fosse uma obrigação; você acabava
23 participando mesmo que não quisesse, porque não tinha aquela obrigação de participar,
24 mas era nessas horas que você aprendia. Eu lembro até hoje, eu nunca mais esqueci
25 disso. Uma vez ele falou: “De quem que é a vez?” e eu falei: “É eu” e ele falou: “Não é é
26 eu, mas sou eu” e nunca mais eu esqueci. (*Comentário feito com muitos risos*). Sempre
27 que eu vou falar alguma coisa eu sei que **sou eu**, a partir daquele momento eu aprendi
28 que era **sou eu**. E não foi só com esse erro, todo mundo, sempre quando falava alguma
29 coisa errada, ele sempre tinha que falar perfeitamente. Então todo mundo ia aprendendo
30 alguma coisa com o erro dos outros.

31 O M. enquanto professor era muito sério. Quase nunca dava risada, muito
32 raramente dava risada, e era mais final de ano. Acho assim, que ele tinha aquela
33 obrigação como professor, ensinar e a gente ali de aprender. Chegando final de ano, que
34 ele via que já tinha feito todas as suas obrigações, cumprido com suas metas e a gente
35 tendo alcançado nossos objetivos, ele dava aquela relaxada e passava a ser o “M.
36 legal” que a gente falava, que dava risada, que brincava, que participava da formatura.

37 O M. sempre foi o Professor intocável, né? Sempre assim, ele lá e os alunos
38 aqui, mas atendendo a todas as necessidades dos alunos. Na escola já se tinha a idéia do
39 M. chato, do M. intocável, mas a gente foi quebrando essa barreira. Eu fiz da quinta a
40 oitava série com ele, e a gente foi tendo mais amizade.

41 Os livros eu amei. Porque ele me fez gostar do hábito de ler. Eu não tinha o
42 hábito de ler, ninguém aqui em casa tinha. E todo mês tinha que ler um livro porque
43 tinha prova do livro. Foi aí que eu aprendi a gostar de ler. E hoje eu não passo um mês
44 sem ler um livro.

UNICAMP - FF - FOTODATA

45*Mas você acha que a obrigação de ler criou o hábito?* Acho que não foi a
46obrigação. Eu não sabia que era gostoso ler, eu nunca tinha experimentado. E acho que
47através da obrigação eu aprendi a gostar de ler. Tem gente que vê como obrigação e não
48gosta de ler de jeito nenhum, e eu não. Eu vejo como um hobby, uma coisa gostosa, que
49está aumentando sua cultura, aumentando seu conhecimento, só vai fazer você crescer a
50leitura, por mais idiota que seja, só vai fazer você crescer; alguma coisa vai acrescentar.
51Eu não tinha o hábito e agora eu tenho.

52Alguns momentos que marcaram: meu primeiro dia de aula com o M. O M.,
53entrou com os livrinhos debaixo do braço, foi lá, começou a falar de uma maneira que
54ninguém entendia, todo mundo ficou de boca aberta, né? Imagina, O M.! A prova dele,
55cinco seis folhas de prova. Tinha duas folhas no caderno pra estudar e seis folhas de
56provas pra fazer, né? Provas que você conseguia participar, conseguia aprender mais
57ainda com a prova. Lembro do dia que ele me chamou a atenção, do último dia de aula. E
58sempre assim que precisava de alguma coisa corria pra ele. A única matéria que eu não
59tive dificuldade no Anglo, foi português.

60E lembro da minha formatura que ele foi nosso paraninfo e depois ele foi jantar
61com a gente e foi aí quando quebrou de vez a barreira. Este é o M.!

1 Bom, eu não era um dos melhores amigos do M., porque a gente sempre pensava
2 em conflito. Mas a imagem que ele deixou em mim, sempre que falo dele lembro de uma
3 rocha. Não sei porque, mas acho que porque ele tinha uma personalidade muito forte,
4 então as idéias dele era muito bem formadas, ele tinha bastante persuasão. Então eu vejo
5 ele como uma rocha, não aquela rocha que destrói, mas aquela rocha maciça, aquela
6 rocha sustentável, que sustenta a sua palavra, que sustenta seu posicionamento.

7 O papel dele na minha vida, acho que sem dúvida, toda vez que estou escrevendo
8 um texto, uma redação, seja numa prova ou qualquer outro lugar eu lembro dele. Sem
9 dúvida ele me ensinou a escrever; tudo o que eu sei hoje foi ele que me ensinou a
10 escrever. Até faço comparações quando estou na faculdade, quando pego textos de outros
11 alunos ou texto até de pessoal formado e vejo a diferença e vejo algum detalhe que ele
12 falava “não usa isso agora, usa isso. Não é melhor você começar assim, é melhor
13 assado”. Sem dúvida nenhuma o que ele representou foi na minha escrita. Foi um papel
14 muito importante porque eu uso diariamente a escrita.

15 Outro aspecto importante que o M. teve foi ensinar a falar. Sempre tinha,
16 principalmente no colegial, as aulas tipo uma palestra que a gente tinha que dar. Não sei
17 se na oitava ou primeiro colegial teve o uso de uma música e tinha que falar da música e
18 foi muito legal. Eu estava lembrando até esses dias. E a gente tinha que falar e dar o
19 nosso posicionamento, só que tinha que se colocar numa posição e sustentar aquela
20 posição e isso me ajudou muito na faculdade. E toda vez, parece brincadeira, porque meu
21 gênio e o do M. não batiam; mas toda vez eu lembro do M. quando estou escrevendo, ou
22 quando estou palestrando algum assunto.

23 As aulas do M. eram muito claras. Ele ensinava uma tal matéria dava
24 exercícios e no final do capítulo tinha um texto que a gente discutia. Ah! Nessas
25 discussões era brincadeira, eu discutia mesmo. Não agressão, sabe, mas era bastante
26 discutido o texto. Eu sempre tinha uma posição diferente; acho que um ou dois anos que
27 os gênios se bateram. Mas o resto era sempre gênios contrários, a gente tinha uma
28 posição totalmente diferente. Aí eu falava, ele retrucava; eu dava uma posição, ele dava
29 outra; e ele sempre tinha argumentos a mais, e como eu tava aprendendo ainda, ficava
30 difícil pra mim, né? Mas sem dúvida me ensinou bastante, muito, muito mesmo. Acho
31 que as aulas que eu mais gostava eram as aulas de discussão, eu não gostava dos
32 exercícios, não gostava da matéria, eu adorava as aulas de discussão; pra mim eram o
33 máximo.

34 Enquanto professor, ele era o nosso dicionário, né? Sabia tudo, toda dúvida.
35 Engraçado, eu não vou lembrar a palavra. Mas teve uma vez que eu perguntei pra ele
36 sobre uma palavra, ele ficou pensando, pensando..... aí enrolou, acabou a aula;. E eu até
37 tinha brincado com o pessoal “salvo pelo gongo” (*reprodução da própria fala na sala de*
38 *aula*) porque ele sempre falava isso pra gente. E acabou que, na aula seguinte a primeira
39 coisa que ele foi falar foi “ó, a palavra que você perguntou a aula passada, na hora eu
40 estava em dúvida, pesquisei é tal tal tal, deriva de tal língua, lá do grego, do latim”

41 As aulas de latim, quando ele começou a dar aulas de latim, poxa era demais! Até
42 hoje o pessoal fala, “porque tenho que aprender latim?” Hoje eu falo, “eu sei porque”. E
43 todo mundo reclamou na época, e eu fui um dos que mais reclamei. Só que ele conseguiu
44 provar que aquilo era importante. E além de conseguir provar, hoje eu vejo, o

45desempenho a mais que eu tenha na faculdade, vem sem dúvida das aulas de discussão
46do M., das redações que eu fiz com ele. Todas as regras gramaticais que eu aprendi, eu
47não esqueci. E isso foi importante, porque não foi só decorar pra prova, hoje eu sei. As
48vezes o pessoal pergunta porque se escreve CA BE LEI REI RO, e eu falo que isso na
49sexta série eu errei num exercício, eu lembro até hoje o dia que eu errei, e nunca mais eu
50vou esquecer que é CA BE LEI REI RO, nunca mais, eu tenho certeza que tem i em todo
51lugar.

52A relação do M. com os alunos era assim: a gente começou a ter aula com ele
53na sexta série; na quinta foi com outra professora; então não sexta série foi uma relação
54mais fria, foi um susto. Todo mundo falava, “ah, vai ter aula com o M., nossa, olha
55tem que tomar cuidado” Porque o pessoal já fala do M.; os alunos que já estão na
56frente falam até..... Eu estava ansioso pra ter aula com o M., e a relação foi bem fria no
57começo. Depois até chegar no colegial, a gente deu risada, ele ficou muito mais
58extrovertido. Até o dia que eu descobri que ele tinha uma tatuagem, aí caiu meu mundo,
59eu não acreditava. Eu não acreditei, eu fiquei super surpreso. Eu não cheguei a ver, ele
60não mostrou é claro, vergonhoso. Mas foi muito engraçado, porque ele ficou tímido.
61Sempre quando a relação era com ele, ele ficava tímido, quando entrea em assuntos
62pessoais. Mas ele sempre foi extrovertido, sempre brincava com o pessoal, acho que isso
63foi demais. Sem dúvida essa foi a melhor parte, ele brincava. Fazia brincadeiras
64inteligentíssimas e ao mesmo tempo acabava ensinando. Acho que sem dúvida a relação
65dele com os alunos, principalmente no final, dando dica pro vestibular. Porque a Raissa
66era, vestibular, vestibular, vestibular, porque no final do ano vai ter vestibular. Já M.
67 “isso vocês vão aprender pra vida, só que vocês vão precisa disso um pouquinho agora,
68porque vão fazer uma prova aí no final do ano”. Sem dúvida o M. foi fantástico.

69Teve até um dia que ele tropeçou na classe, quase caiu, mas ficou vermelho, roxo,
70abóbora, laranja, azul.... foi muito engraçado. Aí ele fez uma piada, a gente começou a
71dar risada, aí entrou na discussão de acidentes do trabalho e acabou indo a aula inteira e a
72gente não fez matéria e teve que correr depois. Mas foi muito legal.

73A relação dele com os alunos, principalmente com a gente no final foi fantástica.
74Mas isso mais no final; ele sempre começa meio distante e depois com o passar do
75tempo, até com as aulas de discussão, ele vai se soltando mais. Porque os alunos já são
76soltos até demais e com o passar do tempo ele começa a se entrosar mais. Tanto dentro
77da sala de aula quanto fora da sala de aula ele era uma pessoa fantástica. Nossa! Teve um
78dia que eu vi ele tomando caipirinha num barzinho em Campinas, acho que era! Aí na
79sala de aula ele chegou no dia seguinte e falou assim: “É o pessoal pensa que eu sou
80professor dentro e fora da sala de aula, fora da aula eu não sou professor, eu tomo
81caipirinha, eu converso com os amigos, eu brinco” Acho que isso foi na oitava série, e
82acho que a partir daí já mudou realmente. Tenho até saudades dele hoje. Muito bom
83professor. Sempre que eu vejo ele procuro conversar, porque conversar com ele já é uma
84lição.

85Nossa! Eu odiava ler os livros. Eu deixava tudo para última semana as leituras.
86Mas hoje mudou completamente. Minha mãe olha para a cabeceira da cama e não
87acredita, tinha oito livros lá, livros grossos. E eu aprendi a ler, não só ler. Porque antes eu
88lia, lia o livro inteiro, mas e aí? Espera deixa eu ler de novo. Eu não entendia nada.
89Nossa, hoje uma leitura é muito mais fácil, leio, eu já sei, já faço uma anotação, coisa
90que ele sempre falava pra fazer, vou pesquisar alguma dúvida; procura em outros livros
91as vezes uma dúvida. Hoje tá totalmente diferente. Lá na faculdade a gente tava fazendo

92uma média, a gente lê 50/60 páginas por dia, muita coisa. Poxa! Aprendi a ler. O M.
93me ensinou a ler, falar e ler, sem dúvida foi completo. Foi um dos melhores professores
94que eu já tive, sem dúvida nenhuma, sem medo de errar.

95Eu também fiz linguagem pictórica na oitava série. Eu era meio artista plástico,
96porque visualizava as coisas que ninguém conseguia enxergar. Nossa, se tinha um pingó
97num lugar distante, significava um ponto excêntrico, uma forma ou uma disforma.

98Ontem eu tava pensando. O M. é sempre assim: a gente pensava “o que eu vou
99falar para agradar ele”. E ele não queria isso, ele queria ouvir a nossa posição. E
100quando eu aprendi isso, nossa, deslanchei; porque eu ficava preocupado com o que ele
101queria ouvir e não era isso que ele queria. Isso eu aprendi no colegial, um pouco tarde,
102mas pelo menos aprendi. Uma hora eu tinha que aprender. E foi incrível, sem dúvida
103nenhuma.

1 O bom, o cara, o ser; esse é o M.. Sempre foi, desde a primeira aula. Tanto é que
2 quando ele entrou, eu tinha medo.

3 O papel do M. na minha vida foi: eu aprendi a gostar de ler, admirava demais a
4 inteligência dele; eu queria copiar, queria ler mais, saber mais, pra chegar no “dedão do
5 pé dele”; pra poder conversar com ele. Ele sempre foi um dicionário ambulante, aquela
6 pessoa que sempre sabe tudo. Você poderia perguntar o que quisesse.

7 No começo das aulas de Latim, eu sempre tive dificuldades em latim, mas ele me
8 ensinou a ligar o latim ao Português. Ele sempre falava que o latim ia me ajudar no
9 Português. E comecei a perceber isso, e acontece até hoje com palavras derivadas do
10 latim, entendeu? Tudo o que ele falou que ia acontecer, realmente aconteceu. E tanto o
11 Português quanto o latim, eu sofria, sofria na mão dele, mas eu adorava! Eu tinha
12 vontade de cada vez melhorar mais, exatamente pela figura que ele me passava, de saber
13 mais. Eu queria saber mais pra, assim, chegar mais ou menos perto dele.

14 Quando teve aquele projeto da Nestlé de leitura, que ele me chamou pra ser
15 líder... porque eram vários livros e cada grupo de 4 ou 5 pessoas lia um livro; e cada
16 grupo desses 5 tinha que ter um líder; e ele me chamou pra ser líder. Era o livro “O
17 Cortiço”, eu lembro até hoje. Então pra mim, isso foi muito importante porque era “o
18 cara” me escolhendo pra ser líder de um trabalho dele. Então pra mim foi demais; eu me
19 envolvi bastante, até porque eu queria mostrar pra ele, “pro cara”, que eu podia chegar
20 um pouquinho perto dele.

21 O que ele ainda representa na minha vida é isso; ficou essa imagem de você saber
22 de tudo um pouco, você estudar pra isso e ser bom no que você faz. Porque todo mundo
23 fala: um professor de Português. Mas ele não é um professor, ele é o professor. E não é
24 só de português, é o professor de latim, é o professor de francês, de história, de
25 matemática.... tudo ele sabia. Então ele é bom no que ele faz. E isso é uma coisa que eu
26 carrego comigo porque eu quero ser a nutricionista, a boa; uma coisa que ele é.

27 As aulas do M. eu lembro que quando ele ia entrar em sala, eu ficava morrendo
28 de medo. Porque ele corrigia exercício, passando de aluno em aluno e cada um falava a
29 sua resposta. Então eu morria de medo do meu tá errado, dele dar uma bronca. Mas era
30 totalmente ao contrário. Porque se estava errado, ele explicava o que estava errado. Eu
31 queria ser boa, eficiente. Nas aulas dos outros eu era solta e na dele não, eu era a aluna
32 exemplar. Eu queria que meu exercício estivesse certo.

33 Ele era um professor sério, mas as vezes ele brincava. Até quando ele brincava e
34 começava a rir, a gente ria uns três minutos depois, pensando “Aí meu Deus como isso,
35 né? Será que ele tá rindo mesmo? Será que é pra rir? Ele era uma pessoa muito séria, mas
36 eu ficava muito encantada nas aulas dele, porque na maioria das aulas dele, ele me
37 surpreendia. Porque em uma coisa que ele ia explicar, pegava coisas “nada a ver”, que eu
38 imaginava que era “nada a ver”, e ele trazia e na verdade tinha “tudo a ver”.

39 Eu me lembro que uma vez eu perguntei o significado de uma palavra pra ele. Eu
40 não lembro a palavra, mas eu sei que ele virou pra mim e disse que não ia responder. Ele
41 falou: “Procura no dicionário. É a única forma de você aprender, porque se eu falar vai
42 ser fácil pra você; seu cérebro não vai trabalhar pra isso, então você não vai aprender
43 essa palavra”. E aí toda vez que eu tenho dúvida de uma palavra, eu não pergunto, eu

44pego no dicionário. Só se for assim, uma coisa extremamente de urgência, mas
45geralmente eu vou no dicionário, porque foi uma coisa que ele me ensinou.

46Acho que ele era um professor que impunha muito respeito, demais. Os alunos
47mais bagunceiros, todos na aula dele tinham que dançar conforme a música dele. Porque
48assim, tem professor que não tem domínio sobre a classe, entra, tá tentando explicar a
49matéria, a classe tá derrubando, ninguém consegue prestar atenção porque o barulho é
50muito. E na aula dele não tinha isso, ele entrou o barulho acabou. Se você estava
51dormindo ele tinha uma forma delicada de te acordar “Tá interessado na aula...”. Ele era
52satírico as vezes, de uma forma séria.

53A relação dele com aluno.... acho que era assim: ele era o professor e o aluno era
54o aluno. Mas ele sempre dava espaço pro aluno tirar dúvidas, normal. Mas é porque tem
55professor que você tem liberdade pra certas brincadeiras, tem bastante liberdade e perde
56um pouco dessa coisa de professor e aluno. Com ele não tinha isso, ele era um professor
57aberto pra questões da aula, nada pessoal. Vida pessoal dele, eu pelo menos sei muito
58pouco e o que sei é porque os outros falavam. E se fazia muito comentário exatamente
59pelo mistério, porque ninguém sabe. Eu sei que ele era casado e tinha três filhos, só. É a
60única coisa de concreto que eu sei, mas o resto que falam eu acho que chega a ser boato
61exatamente pelo mistério da coisa. Porque ele é um professor que na aula, mesmo fora,
62assim dentro da escola, a vida pessoal dele não existia, era dele.

63Ele era um professor extremamente didático, extremamente competente. Tudo ele
64passava na lousa. Eu acho que no M., uma coisa que me marcou muito é que ele era
65um professor tradicional. E eu sempre gostei disso. Quando eu entrei em escola de rede,
66o M. me fez muita falta. Porque ele não era de ler, ele era de colocar na lousa e
67explicar detalhadamente tudo o que ele fez. Era um professor que a sua dúvida ele
68resolvia. Sempre entregava todas as provas. Ele as trocava na hora da correção e isso me
69matava de vergonha, porque eu morria de medo de ir mal. Às vezes eu ficava pensando
70“com quem será que tá minha prova?”; ficava rezando pra minha prova sair com a minha
71melhor amiga pra não ter problema, de não passar vergonha.

72Eu lembro do caderno de redação. Eu fazia flor no meio da folha, aí eu pintava
73clarinho e escrevia a redação por cima. Toda aula ele dava um visto no caderno, toda
74aula ele me elogia e eu achava lindo. Eu nunca fui caprichosa, mas no caderno de
75redação, no caderno dele em geral eu era bastante; tanto de latim, quanto de português e
76redação. Eu tinha todas as declinações, tudo separadinho; eu tinha folha de almaço com a
77declinação masculino, feminino e neutro; uma de vocabulário, em azul e vermelho
78sempre. E era mais com ele, porque eu nunca fui muito caprichosa.

79O M. era uma pessoa extremamente intensa. Uma pessoa que ou você ama ou
80você odeia. É uma intensidade de tudo o que ele faz. Mas impressão que eu tenho é
81que mesmo quem odiava na época amou depois. Eu acho assim, que o odiava entre
82aspas. Enquanto era aluno era exatamente por isso, porque ele era um professor que
83exigia de você. Era um professor que eu imagina “Meu Deus quem tirar dez com esse
84cara”. Ele falava que cobrava 100%, porque a gente só devolvia 50%. Dez com ele não
85existe, era uma coisa impossível. Todo mundo, acho que tinha um certo medo. Acho que
86todo mundo via o tamanho da inteligência dele, sei lá. Pensava “Meu Deus, por mais que
87eu estude, eu não vou conseguir” então acho que esse ódio, na verdade não era um ódio,
88era um medo. Acho que não chegava nem ser tanta dificuldade na matéria, porque ele
89esclarecia demais. Era uma dificuldade misturada com medo, então atrapalhava tudo. E
90depois no futuro, quando não precisava mais passar por esse estresse de prova do M., de

91 livro do M., de nota do M., aí parou pra pensar no que o M. foi importante na vida. Aí
92 esse ódio virou amor. Nossa! Várias coisas, que no terceiro colegial, no vestibular
93 ninguém sabia e eu sabia por causa da aula do M.. Professores de Português... sempre
94 tive professores, porque o professor foi ele. Nunca nem dava atenção para os meus
95 professores de português, que não foram o M., porque tudo o que eles estavam me
96 ensinando eu já tinha aprendido a muito tempo. Acho que ele é uma pessoa muito
97 intensa e a forma dele ensinar é muito intensa. Ele faz aquela coisa com amor; se
98 dedica extremamente.

99 Quando eu voltei de Goiás, voltei na sétima série e comecei a ter latim. E eu
100 voltei com tudo. A hora que falou de latim comigo eu desesperei; aí começaram alguns
101 livros pra ler; cada vez mais eu me envolvia com os livros. Cada vez mais eu chorava,
102 eu ria, eu sonhava com o livro. Eu tinha aquela sensação, é muito engraçado, mas eu
103 tinha; sabe de você deitar na cama (eu gosto de ler deitada), eu deitava na cama a tarde,
104 as vezes eu lia um livro que ele passava numa tarde. Mas eu tava lendo, eu entrava,
105 entrava, entrava na história mesmo. Eu esquecia; podia derrubar a casa, que eu não ia
106 escutar. Aí de repente quando a minha mãe vinha me chamar pra jantar alguma coisa, a
107 hora que eu fechava o livro, era como se eu tivesse que acordar, cair na realidade, pra
108 fazer outra coisa. Mas assim, eu tinha essa divisão em mim, de agora você fecha aqui,
109 pára aqui (*faz gestos como se tivesse fechando um livro*) e começa outra Camila¹. É
110 engraçado porque eu nunca tinha sentido isso até então. Eu achava estranho e quando
111 eu comentava com ele, ele me incentivava cada vez mais, porque ele falava que era isso
112 mesmo.

113 Na oitava série quando tinha aqueles comentários de livro, as vezes a gente
114 comentava tal cena e eu falava pra ele, eu senti tal e tal coisa. E ele achava legal, aí as
115 vezes ele me perguntava “E tal cena você sentiu alguma coisa?” Eu lembro que teve um
116 livro, eu não vou lembrar o nome; acho que foi um conto que ele passou, eu to
117 lembrando tudo do conto agora, mas não to lembrando o nome. Nesse conto, eu lembro
118 que era um casarão antigo e tinha um baú de ossos embaixo da cama, e era um conto
119 das formigas que monta o esqueleto. E quando era pra comentar esse conto, ele
120 perguntou pra mim o que eu tinha sentido. E eu falei pra ele que eu senti até quando eu
121 pisava na madeira do casarão, o chão rangia e tinha umas madeiras que eu pisava numa
122 ponta e ela erguia a outra. E eu sentia um cheiro de mofo, que meu nariz até coçava,
123 porque eu sou alérgica. E ele ficou espantado, mas era isso mesmo. Eu entrava meio
124 receosa, porque eu achava que tinha teia de aranha e aquilo me incomodava, eu achava
125 era um lugar cheio de poeira, e eu sou alérgica... me incomodava aquele conto. E ele
126 achou engraçado.

127 Otelo quando a gente leu, eu chorei muito; o Pequeno Príncipe, mas eu chorei. E
128 voltando a sétima série, uma coisa que me marcou muito foi quando ele passou
129 “Rosinha Minha Canoa”. Foi um livro, que eu devo ter conversado com umas 15
130 pessoas e ninguém gostou desse livro. Todo mundo odiou o livro. Eu comecei a ler com
131 essa imagem, porque eu lembro que a minha irmã, minha prima, algumas amigas
132 falaram “Ah! Nesse livro todo mundo fala, esse livro é um saco”. Mas eu amei aquele
133 livro. Nossa! Eu entrei naquela história. E eu me lembro que eu tirei uma nota muito
134 boa na prova dele. Da sala, a minha nota foi uma das melhores. Eu amei o livro, eu me
135 imaginei daquela canoa, aquele rio, olhando na lua; e ela falava da lua, porque era a

¹ Nome fictício

136coisa do amor do pescador com a canoa. Ah! Amei o livro. E era o M. que me
137passava isso. As vezes umas coisas que eu não entendia, mas porque que isso tem que
138estar lá e ele vinha e me explicava. Teve uma hora que uma árvore foi cortada e ela
139chorava e eu fiquei indignada porque árvore foi cortada. Coisas do estilo.

140Livros de suspense, que eu me imaginava naquela escuridão. Na quinta série eu
141lembro do “Fantasma que falava espanhol” e de repente havia a luz se apaga e a luz do
142meu quarto queimou e eu quase morri do coração. Então eu fui aprendendo a gostar até
143demais, a me envolver até demais com livro. De deixar de comer pra ler; ficava o dia
144inteiro e esquecia do mundo.

145Eu tinha horror a redação. Eu não conseguia fazer redação, porque eu tinha uma
146idéia muito boa mas não conseguia passar no papel. E ele foi me ajudando bastante,
147porque eu falava que eu tinha uma idéia, mas na hora de passar no papel desandava
148tudo. E aos poucos ele ia me ajudando, dava uma dica aqui, uma dica ali e hoje em dia
149eu gosto de redação. Não tive muitos problemas de redação no vestibular. E foi também
150pelo M. que eu aprendi a fazer redação. Dá pra ser melhor, mas isso não é culpa do
151M.. Foi porque quando eu mais precisava de redação, eu não fui aluna dele. Foi
152quando eu saí do Montessori. Mas eu tive uma base muito forte com ele. Mas na época
153que eu mais precisei que foi na época no vestibular, ele me fez muita falta. As vezes
154tinha umas redações que eu falava: “Ai meu Deus, precisava tanto de uma opinião pra
155saber como é que é...” e eu não tinha o M. pra me dar. Ele sempre foi muito sincero, ele
156era exigente. Se estava bom ele falava e se não estava falava do mesmo jeito. Ele era o
157professor que, dava a nota que achava que o aluno realmente merecia; ele nunca foi de
158fantasiar. Porque era a gente que tirava nota e não era ele que dava (professor sempre
159falava isso).

ANEXO III
(Modelo de carta enviada aos alunos)

Caro Colega

Estou realizando minha pesquisa sobre afetividade em sala de aula, visando identificar padrões de comportamento do professor que podem ser relacionados com o bom aproveitamento da matéria por parte do aluno. A pesquisa tem como objetivo específico a construção coletiva da memória em torno do professor M.². Isso aconteceu porque comecei a fazer entrevistas com alguns ex-alunos dele que o caracterizaram como um professor importante nas suas vidas. Lembrei-me então da importância do M. na vida de muitos de nós, enquanto professor de português.

Agora, meu trabalho pretende envolver 8 (oito) ex-alunos e visa reconstruir a memória sobre o M.. Assim identificar com a maior clareza possível, a influência que ele teve na vida de cada um, como foi essa influência e porque ela se deu. Será importante puxar da memória fatos concretos, com o máximo possível de detalhamento desse processo.

Estou confirmando sua participação no grupo dos ex-alunos escolhidos.

Para coletar os dados da pesquisa, gostaria de pedir-lhe que, numa hora que estivesse tranqüilo, escrevesse uma carta endereçada a mim, contando suas memórias sobre as aulas do professor M.. Procure escrever algumas idéias sobre as memórias que tem dele e o papel do M. na sua vida.

A partir daí, estarei tentando marcar, numa segunda etapa, entrevistas pessoais com você.

Desde já agradeço sua participação.

Ariane

² No original, manteve-se o nome do professor.