

A AFETIVIDADE NA SALA DE AULA: UM PROFESSOR INESQUECÍVEL

AFETIVIDADE NA SALA DE AULA

*Sérgio Antônio da Silva Leite¹
Ariane Roberta Tagliaferro²*

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas por um professor em sala de aula, aqui denominado Professor M, identificando os seus possíveis efeitos na futura relação que se estabeleceu entre os alunos e os objetos de conhecimento (conteúdos escolares). Os dados foram coletados a partir de entrevistas com seis ex-alunos do Professor M que relataram as experiências vivenciadas em sala de aula e os possíveis efeitos destas em suas vidas. Discutem-se as dimensões afetivas dessas relações

Palavras-chave: Interação interpessoal; Afeto; Métodos de ensino.

AFFECTIVITY IN THE CLASSROOM: AN UNFORGETTABLE TEACHER

Abstract

This paper describes a research study that aimed at analysing the teaching practices developed by Professor M trying to identify the posterior effects in the students life. Data were collected by individual interviews with six old pupils of Prof. M. One discusses the affect dimensions identified in the classroom experiences mediated by Prof. M and the consequences for the students.

Key words: Emotion and teaching; Teaching learning process; Teacher mediation.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O ESTUDO

O presente estudo é parte de um projeto de pesquisa desenvolvido por um grupo de pesquisadores do grupo de pesquisa Alfabetização Leitura Escrita – ALLE – da Faculdade de Educação da Unicamp. Tal projeto tem como objeto à questão das dimensões afetivas identificadas no trabalho pedagógico, desenvolvido em sala de aula, envolvendo o professor, os alunos e os diversos objetos do conhecimento (conteúdos escolares). Baseando-se nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, assume-se que as relações que se estabelecem entre o sujeito (aluno) e os objetos do conhecimento (conteúdos escolares) são, marcadamente, afetivas, sendo que sua qualidade (aversiva ou prazerosa) depende, no mesmo sentido, do processo de mediação vivenciado pelo aluno, em sala de aula – onde se desta-

ca o trabalho pedagógico do professor (Wallon, 1968; 1989; Vygotsky, 1998).

A priori, o objetivo era analisar as dimensões afetivas identificadas nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores em sala de aula. A partir de dados sobre a história de vida de jovens universitários, pretendia-se identificar as experiências afetivamente marcantes, em função do trabalho pedagógico de professores considerados inesquecíveis, e suas possíveis implicações na futura relação que se estabeleceu entre o aluno e os diversos conteúdos escolares.

No entanto, quando se iniciou a coleta de dados, um dos primeiros jovens entrevistados referiu-se ao trabalho de um determinado professor, o qual será aqui chamado de Professor M, relatando a grande influência

¹ Docente da Faculdade de Educação da Unicamp.

² Mestranda do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação- Unicamp.

que o mesmo teve em sua vida. Uma vez que se tinha acesso a outros jovens, que igualmente passaram pela mesma experiência escolar, decidiu-se centrar o olhar no processo de mediação desenvolvido pelo referido professor, na relação entre seus ex-alunos e os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, que lecionava.

Assim, o foco da pesquisa centrou-se nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula e as possíveis conseqüências afetivas das mesmas, na relação que se estabeleceu entre seus ex-alunos e os conteúdos da disciplina que ministrava. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com metodologia qualitativa e escolha intencional de sujeitos. Os dados correspondem a relatos orais, coletados por meio de entrevistas individualizadas.

Afetividade na Relação Sujeito-Objeto

A abordagem histórico-cultural, que apresenta uma leitura das dimensões cognitivas e afetivas no ser humano, defendendo uma visão em que pensamento e sentimento integram-se. Essa abordagem enfatiza os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, permitindo pressupor, segundo Luria (1979) que ‘a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem’. (p. 73). Isso implica assumir que a aprendizagem é social e mediada por elementos culturais. Tal concepção produz profundas modificações na visão de educação, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Este trabalho tem como pressupostos 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, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, pois as mesmas estarão mediando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos. Pode-se assumir, portanto, que o sucesso da aprendizagem dependerá, em grande parte, da qualidade dessa mediação. No presente trabalho, utilizaram-se contribuições teóricas de alguns autores da referida abordagem histórico-cultural, em especial Wallon (1968; 1989) e Vygotsky (1998).

Henry Wallon dedicou grande parte da sua vida estudando e tentando demonstrar as relações existentes entre as dimensões afetivas, cognitivas e motoras no desenvolvimento humano. O autor diferencia os termos afetividade e emoção, que muitas vezes são utilizados como sinônimos. As emoções, para Wallon (1968; 1989), são reações organizadas que se manifestam sob o comando do sistema nervoso central. Para o autor, as emoções são estados subjetivos, mas com componentes orgânicos, sendo, portanto, sempre acompanhadas de alterações biológicas como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, secura na boca, mudança na resposta galvânica da pele, dentre outras. Frequentemente, também provocam alterações na mímica facial, na postura e na topografia dos gestos.

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 expressa-se por meio de espasmos, contorções ou gritos. As pessoas que fazem parte do seu meio social interpretam essas reações, mudando-o de posição, dando de mamar ou soltando-lhe as roupas, atribuindo-lhes um significado. Isso possibilita que o bebê estabeleça correspondência entre os seus atos e os do ambiente, promovendo reações cada vez mais diversificadas e intencionais. Desse modo, Galvão (1995) expõe que ‘pela ação do outro, o movimento deixa de ser somente espasmo ou descargas impulsivas e passa a expressão, afetividade exteriorizada’. (p. 61). Assim, para Wallon (1968; 1989), as primeiras reações do recém-nascido são de natureza emocional.

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla e complexa, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (de origem psicológica), além da emoção (origem biológica). Ela aparece num período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon (1968; 1989), com o surgimento desses elementos simbólicos, acontece a transformação das emoções em sentimentos. Durante o desenvolvimento ocorre um processo de “complexificação” das emoções, principalmente a partir da apropriação dos sistemas simbólicos presentes na cultura, dentre os quais se destaca a linguagem oral.

Defende que, no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a emoção e a afetividade têm um papel fundamental. Têm a função de comunicação nos primeiros meses de vida, manifestando-se, basicamente,

por impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo. Por meio desta interação com o ambiente social, 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 por meio 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 (1968; 1989) 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.

Vygotsky (1998), por sua vez, destaca o importante papel das interações sociais para o desenvolvimento, a partir da inserção do sujeito na cultura. Essa inserção acontece por meio das interações sociais com as pessoas significativas que estão no ambiente da criança.

Ao caracterizar as interações sociais, Vygotsky (1998) 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 (1998) selecionou dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O instrumento é o elemento mediador entre o sujeito e o ambiente (ex: os instrumentos de trabalho), permitindo a ampliação de transformação da natureza. O outro elemento mediador - o signo - age como um instrumento da atividade psicológica de maneira semelhante ao papel de um instrumento de trabalho. Para Vygotsky (1998), pela mediação do outro, ocorre um processo intensivo de interações com o meio social, através do qual o indivíduo se apropria dos objetos culturais. Esse complexo processo caracteriza o desenvolvimento humano.

A idéia de mediação, encontrada em Vygotsky (1998), permite defender que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Isso significa que a criança desenvolve-se

pela sua inserção na cultura, promovida pela mediação das pessoas que a rodeiam.

Assim como Wallon (1968; 1989), Vygotsky (1998) enfatizou a íntima relação entre afeto e cognição, superando a visão dualista de homem. 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 (1998) buscou delinear um percurso histórico a respeito do tema afetividade. Sendo assim, procura explicar a transição das primeiras emoções elementares para as experiências emocionais superiores, especialmente no que se refere à causa dos adultos terem 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. 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 (1968; 1989) e Vygotsky (1998) apresentam pontos comuns. Ambos apontam o caráter social da afetividade, que se desenvolve a partir das emoções (de caráter orgânico) e vai 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 e 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; 2001) e Negro (2001), analisaram o papel na afetividade no processo de mediação do professor, direcionando o olhar para a relação professor-aluno. Entretanto, é possível supor que a afetividade também se expressa através de outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula. Nesse sentido, Leite e Tassoni (2002) salientam que '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'. (p. 13)

MÉTODO

Participantes

Os participantes da presente pesquisa foram escolhidos pelo fato de terem sido alunos do Professor M. e de atribuírem a este um grau de importância considerável em suas vidas. Os participantes foram localizados por intermédio do primeiro sujeito. A princípio, realizaram-se conversas informais para se certificar da importância do professor M. na vida de cada sujeito. Seis ex-alunos concordaram, nessa primeira conversa, em participar da pesquisa constituindo-se. Pois, como os sujeitos (S 1 a S 6).

Todos os sujeitos freqüentaram o mesmo colégio, em um município situado a aproximadamente 50 quilômetros de Campinas. Foi nesse colégio que os sujeitos conheceram o Professor M. Dos seis sujeitos, somente um ainda vive no município onde se localiza a escola; os demais residem no município vizinho, a 13 (treze) quilômetros. Essa escola é particular e tradicional na região, com mais de quarenta anos de existência. Mantém do Ensino Infantil ao Ensino Médio.

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 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 passou a atuar no 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 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 ano do Ensino Médio, foram seus alunos por sete anos. Os demais por quatro anos. É importante destacar que S1 e S6 pertenceram à mesma turma quando estudaram nesta escola. Os demais foram de turmas diferentes, com intervalo de um ou dois anos.

Atualmente, cinco sujeitos são os estudantes universitários; apenas S4 (24 anos) está 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).

Material

- *Carta com relato da história de vida*

Optou-se pelo uso da história oral 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. O sujeito principal desse tipo de história oral é o depoente que tem liberdade para dissertar, 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. Segundo Meihy (1996) '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'. (p. 35)

- *Roteiro para entrevista*

Foram elaborados roteiros para as entrevistas individuais com os participantes a partir do conteúdo das cartas.

Procedimento

Após a seleção dos sujeitos da pesquisa, passou-se à primeira etapa da coleta de dados. A cada sujeito foi entregue uma folha na qual constavam informações sobre a pesquisa e uma proposta de tarefa a ser realizada: foi solicitado para que, num momento de tranquilidade, escrevesse uma carta endereçada aos pesquisadores, relatando algumas memórias sobre o professor M. e o papel dele na sua vida. Esse momento visava favorecer o início do processo de recuperação da história de vida, enriquecendo, assim, as informações coletadas nas entrevistas posteriores. Destacou-se, ainda, a importância de relatarem os fatos com maior detalhamento possível.

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 nos ex-alunos. 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 às lembranças mais significativas, as quais foram destacadas como evidências importantes para a elaboração das entrevistas.

A segunda etapa da coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais, realizadas com todos os sujeitos. Essas entrevistas eram, portanto, planejadas a partir dos conteúdos das cartas. Tinham como objetivo coletar o máximo de informações sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Professor M em sala de aula, além dos relatos dos sujeitos sobre os impactos das mesmas em suas vidas acadêmica, profissional e pessoal.

Os sujeitos foram consultados quanto à preferência do dia e hora para a realização das entrevistas que eram agendadas antecipadamente. Todas as entrevistas aconteceram nas residências dos sujeitos e foram gravadas com consentimento deles.

RESULTADOS

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. Segundo Bogdan e Biklen (1994) ‘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’. (p. 225)

Para facilitar o trabalho, inicialmente foram analisadas apenas as cartas. Essas 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).

Tendo definido as palavras-chave, o passo seguinte foi organizar o que Aguiar (2001) denomina *Núcleo de Significação do Discurso*. Esses núcleos são gerados a partir de um esforço do pesquisador na busca de ‘temas/conteúdos/questões centrais apresentados pelos sujeitos, entendidos assim menos pela frequência e mais por ser aqueles que motivam, geram emoções’. (p.35)

Dessa maneira, foram criados os núcleos desta pesquisa, reunindo os aspectos dos relatos em torno de um tema ou um núcleo amplo que corresponda a uma resposta parcial ao objetivo inicial estabelecido. À medida que a análise foi se desenvolvendo, surgiu a necessidade de se criarem sub-núcleos, ou seja, os relatos foram se agrupando de tal forma que em um assunto amplo (núcleo) se inseriram temas mais restritos (sub-núcleos).

Após a análise das cartas, as entrevistas passaram pelo mesmo processo, sendo utilizados os mesmos núcleos e sub-núcleos 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 a Tabela I com os núcleos e sub-núcleos estabelecidos a partir da análise descrita anteriormente e, na seqüência, a descrição detalhada dos mesmos.

Tabela I: Apresentação dos Núcleos e sub-núcleos 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

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 os fatos e relações que ocorreram dentro da sala de aula e que envolviam o processo de ensino-aprendizagem. Tais aspectos foram organizados em seis sub-núcleos, como se observa na Tabela I.

Subnúcleo - Avaliação

Nesse item, estão os relatos que caracterizam as práticas de avaliação utilizadas pelo professor M.. De forma geral, os sujeitos mencionam a prova escrita como principal instrumento avaliativo. É possível perceber que, bimestralmente, os alunos eram avaliados através de provas e que estas eram muito difíceis. Na carta de S1 aparece a dificuldade para tirar nota máxima nas provas. Esse mesmo sujeito descreve que a prova era bastante longa, com exercícios que confundiam o aluno.

Entretanto, a prova, enquanto instrumento avaliativo, é vista como mais uma forma de participar e aprender, não sendo, portanto, caracterizada como aversiva, como se observa no relato de S4: *“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”*.

Um aspecto interessante é a estratégia utilizada 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 fala de S1, aparece 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.... 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 soluciona 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 de S2: *“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”. Deve-se destacar que os alunos tinham medo de colar na prova do professor M., pois temiam sua reação.

Subnúcleo - Interdisciplinaridade

Encontram-se, nesse item, os relatos que indicam a prática do professor de relacionar vários assuntos com a sua disciplina (Língua Portuguesa). São relatos que apontam a importância de relacionar temas reais e atuais como, por exemplo, a gramática, o que é valorizado positivamente pelos alunos. S1 relata que era interessante discutir assuntos diversos (como violência, sexualidade, drogas, questões políticas e econômicas), a partir dos conteúdos da língua portuguesa. Além disso, o Professor M. procurava discutir tais assuntos para que os alunos pensassem sobre eles e opinassem, tendo como principal objetivo estimulá-los a terem argumentos para sustentar uma opinião. Observa-se no exemplo de S1: *“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”*.

Alguns sujeitos valorizaram a capacidade de o professor de “tirar do nada” 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. *“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!”*.(S3).

Outro aspecto 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 língua. S2 fala que, no início, os alunos não gostavam de latim, considerando uma matéria inútil. *“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”*. (S2).

Subnúcleo - Práticas de Escrita

Relacionadas ainda com os aspectos pedagógicos, aparecem as práticas de produção escrita. Nesse 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 proposta pelo professor. Na fala de S2, 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 S2 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”.* (S2).

É possível observar, também, uma caracterização da prova de redação. S1 relata 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...”.* (S1).

S3 lembra o estudo dos tempos verbais. Ele caracteriza a formação do futuro do subjuntivo dos verbos *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. 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”. (S3).

Subnúcleo - Práticas de Leitura

Nesse item, estão os relatos em que os sujeitos caracterizam a importância de certas práticas de leitura na sua formação enquanto leitores. Uma atividade 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, eu definitivamente detestava ler, e para minha infelicidade todo bimestre tinha uma leitura de livro para ser realizada e o pior, uma prova”.* (S6).

Com o passar do tempo, e por causa do professor M., ele vai apreciando o ato de ler. O seu envolvimento foi tanto que, em certos livros, relata 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 foi influenciado 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”.* (S6).

Na entrevista desse mesmo sujeito, é possível observar, com maiores detalhes, seu processo de envolvimento com os livros. Esse tipo de relato é relevante, visto que S6 atribui claramente ao professor seu envolvimento e interesse pela leitura. Houve o incentivo do professor quando abriu espaço para S6 dizer o que sentia durante a leitura.

Outra prática comum do professor era a interpretação de textos. Segundo S1, a aula de que mais gostava era esta, pois o professor M. refletia sobre um determinado

texto e buscava nele lições de vida. Essa forma de estudar um texto passou a ser uma prática comum de 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*”. (S1).

Ainda sobre a leitura, na fala de S3 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)” (S3).

É preciso destacar a estratégia utilizada pelo professor M. para ensinar a leitura interpretativa em voz alta. S2 comenta que cada aluno lia uma parte do texto e, quando alguém lia com entonação, mas não respeitando a pontuação, o professor interrompia, sugeria uma alternativa e pedia para que a pessoa repetisse. Segundo S2, era fácil aprender o uso da pontuação, sem ficar falando especificamente sobre regras. “*Em algumas delas, líamos textos dos livros didáticos. Cada aluno lia uma parte.. 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*” (S2).

Para finalizar este sub-núcleo, 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 por 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 de S2, há destaque para esse tipo de atividade. Indica também que essa forma de estudar o 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 pessoa”* (S2).

Sub-núcleo - Cotidiano das Aulas

Apresenta os relatos verbais relacionados às 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.

Alguns sujeitos mencionam que, toda vez em que surgiam dúvidas, o professor resolvia imediatamente ou na aula seguinte. Destacam a importância de atitudes como essa, interpretando-as como aspectos do compromisso do professor com o ensino. As aulas seguiam uma rotina. Fazia parte desta a pontualidade, mencionada como uma atitude importante, visto que o aluno seguia o exemplo do professor. Também fazia parte da rotina a seguir o uso do livro didático, que trazia sempre um texto, um conteúdo gramatical e exercícios sobre esse conteúdo. “*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*” (S1).

Ainda sobre o cotidiano das aulas, o professor exigia 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” (S2).

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”.*

Com mais frequência no Ensino Médio, o professor M. propunha uma atividade na qual os alunos deveriam apresentar algum assunto para a sala, opinando e argumentando para manter aquele posicionamento. *“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” (S5).*

São destacadas as conversas que aconteciam entre o professor M. e os alunos durante as aulas, indicadas como importantes. Na fala de S1, 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” (S1).*

Sub-núcleo: O Aluno como Referência

Nesse subnúcleo está o relato verbal de S3, afirmando a importância do professor 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.. 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.” (S6).*

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.

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.” (S5).*

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. *“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”. (S4).*

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”.

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” (S6).

Por fim, os dados apontam que o professor repetia certas frases que os sujeitos não esqueceram. A 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”. (S5). Cita-se também “eu lembro de quando ele falava que nós sempre temos mais o que aprender. Ninguém nunca vai saber de tudo”. (S1). E por fim, “porque era a gente que tirava nota e não era ele que dava (professor sempre falava isso)”.(S6).

Sentimentos dos Alunos

Nesse 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...” (S5).

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”. (S6).

Atualmente, quando se remetem ao passado, alguns sujeitos manifestam sentimentos em relação ao professor M que demonstram gratidão pelo que o professor os ensinou e até mesmo saudades do tempo em que eram seus alunos. “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”. (S5). “Quando eu entrei em escola de rede, o M. me fez muita falta”. (S6).

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 essa influência na vida futura do sujeito na relação do sujeito com o objeto de conhecimento. É preciso reforçar que essas influências foram interpretadas pelos sujeitos como importantes marcas deixadas pelo professor.

Sub-núcleo: Na Vida Futura do Aluno

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. 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”.(S2). “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.!” (S4).

Outra forma de influência diz respeito ao aluno tentar seguir o modelo de comportamento do professor. S3 faz menção ao seu próprio comportamento como tendo sido influenciado pelo professor M. “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”. (S3).

Sub-núcleo: Relação Sujeito-Objeto

Há 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 o 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”. (S4).*

Já S5 fala do seu gosto pelas aulas de discussão, nas quais discutia-se um texto, ou uma música, ou 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”. (S5).*

Relação Professor-Aluno

Nesse núcleo foram reunidos os relatos que dizem respeito à relação professor-aluno, ou seja, a forma como o professor M. interagiu 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, 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. Enfim o M.era o professor e nós os alunos. Na 8ª série esse relacionamento começou a mudar, me parece” S3.

Com o passar dos anos, a posição do 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...” (S3).*

Nesse 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”.(S5). “... A relação foi bem fria no começo. Depois até chegar no colegial, a gente deu risada, ele ficou muito mais extrovertido”. (S5).*

Caracterização do Professor

Nesse 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”. (S3). “M.: homem alto, inteligente, de personalidade forte (que tem opinião e argumentos para sustentá-la; “sabe o que quer da vida”)” (S1). “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”. (S6).

Imagem Atual que o Sujeito Tem do Professor

No último 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. Isto é possível observar, nos exemplos: “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”. (S6). “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” (S1). “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” (S5).

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados desta pesquisa revelam a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula. Sugerem que questões como a natureza dos conteúdos, sua organização e a forma como são apresentados, interferem, decisivamente, na relação aluno-objeto de conhecimento.

O processo de ensino-aprendizagem, atividade consciente do ser humano, não envolve somente questões cognitivas. No entanto, durante décadas, a visão dicotomizada do ser humano, afeto/cognição, influenciou profundamente a área educacional, gerando uma ênfase quase exclusiva no processo de transmissão do conhecimento, envolvendo apenas suas dimensões cognitivas.

Mais recentemente, a partir de pressupostos teóricos com fortes marcas nos determinantes sociais da aprendizagem, a concepção de homem tem se transformado, dando origem a uma visão integradora que defende a indissociabilidade dos aspectos afetivos e cognitivos. Na educação, 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.

Os estudos baseados na abordagem histórico-cultural demonstram a importância do Outro – sujeito mediador - na construção do conhecimento e também na constituição do próprio sujeito e suas formas de agir. Segundo Oliveira (1997), ‘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’. (p. 38). Partindo desse pressuposto, assume-se que, no processo de apropriação do conhecimento, o Outro possui grande importância, mediando a relação sujeito-conhecimento através dos objetos culturalmente configurados, os quais ganham significado e sentido.

Referindo-se especificamente à 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 (suas formas de interação com os alunos, suas estratégias para abordar os conteúdos, os tipos de atividades que propõe, os procedimentos de correção e, avaliação, por exemplo) certamente tem uma influência decisiva na construção dessa relação.

As práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor-aluno promovem a construção do conhecimento e também vai marcando afetivamente a relação com o objeto a ser conhecido. Nesse sentido, os dados da presente pesquisa apontam claramente que a mediação efetuada pelo professor M. acarretou profundas mudanças afetivamente positivas nos sujeitos,

em relação ao objeto do conhecimento, no caso, envolvendo os usos sociais da escrita. As marcas deixadas pelo professor não se relacionam, apenas, com as situações envolvendo relações “face-à-face” entre professor-aluno. Os sujeitos, ao mencionarem os fatos marcantes relacionados ao professor M., caracterizam um grande número de situações vivenciadas em sala de aula, que se constituíram como práticas pedagógicas, planejadas e desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

Como exemplo, os sujeitos deixam claro que a prova, enquanto instrumento avaliativo, não possuía caráter aversivo. Segundo os relatos, a prova era mais uma situação de participação e aprendizagem. Da mesma forma, as práticas de correção do Professor M envolvem um aspecto muito importante: o aprendizado ocorre a partir da reflexão sobre o erro sem, no entanto, expor ou ridicularizar o aluno. Isso permite ao aluno encarar o erro como parte do processo de ensino-aprendizagem, sem constrangimentos.

A proposta do professor M. permite que os resultados da avaliação sejam utilizados a favor do aluno. Visto que 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, situação muito comum observada em nossas escolas.

A partir dos dados, torna-se evidente o papel determinante do professor M. na formação desses sujeitos enquanto leitores. Segundo Grotta (2001), *‘a formação (do leitor) 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 do leitor 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 interpretar que a ação do Professor M foi muito além dos objetivos educacionais previstas pela escola.

Os dados sugerem que, no presente caso, a obrigação e a avaliação da leitura foram fatores fundamentais no processo de constituição de leitores desses alunos, apesar do seu aparente caráter impositivo. No entanto, a avaliação não era como a tradicional, composta de

perguntas e respostas, terminando com a atribuição de uma nota: o aluno deveria narrar de forma escrita sobre o livro lido, ou seja, apresentar a história; o professor estimulava o aluno a pensar no livro e na construção de uma narrativa capaz de resumir a história, sem deixar ausente nenhum fato importante. Além disso, os sujeitos mencionam que, na oitava série, o procedimento avaliativo das leituras passa a ser a discussão em grupo. Nessa forma de avaliar, 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 o aluno na interpretação do livro.

Os sujeitos percebiam-no como um professor muito interessado pelo seu aprendizado e comprometido com o trabalho do grupo. Essa postura facilitou os alunos no sentido de se comprometerem com suas obrigações e interessarem-se pelo próprio aprendizado.

É possível perceber que as experiências mais significativas dos sujeitos estão relacionadas com as lembranças e representações que eles têm do Professor M. 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 nova, sempre responsável pelas suas obrigações e preocupado com o aprendizado dos alunos. Em suma, ele deixava transparecer um profundo envolvimento com sua profissão. Tudo indica que ser professor era uma grande paixão na vida do professor M. e isso influenciou a vida de todos os sujeitos da presente pesquisa.

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, provavelmente, todos os jovens daquela geração que foram seus alunos.

Os dados, ainda, possibilitam perceber a ligação que os alunos estabelecem entre o que viveram e a situação atual. 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 relacionados a um tempo muito significativo de contato entre o professor M e os sujeitos.

Finalmente, destaca-se a repercussão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula, na futura relação que se estabeleceu entre os sujeitos e o objeto de conhecimento em questão. Os

dados sugerem que os jovens alunos construíram uma relação positiva com os usos sociais da escrita, principalmente com a leitura, apontando os principais fatores que contribuíram nesse processo. Um dos mais evidentes, sem dúvida, foi o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, o que transformou o Professor M em uma figura fundamental e inesquecível para esses alunos.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J. (2001). A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para um debate metodológico. Em A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves & O. Furtado, (orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp.129-140). São Paulo: Cortez, 2001.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Coleção Ciência da Educação.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Ed Vozes.
- Grotta, E. C. B. (2001). Formação do leitor: importância da mediação do professor Em S. A. S Leite, (org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas* (pp. 129-154). Campinas, São Paulo: Komedi: Arte escrita.
- Leite, S. A. S. & Tassoni, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Em R. G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla, (orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp. 113-141). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- Luria, A. B. (1979). A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais Em A. B. Luria (Org.), *Curso de psicologia geral VI* (pp. 71-84). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Meihy, J. C. S. B. (1996). *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola.
- Negro, T. C. (2001). *Afetividade e Leitura: a mediação do professor em sala de aula*. Monografia, Faculdade de educação, UNICAMP. Campinas.
- Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Tassoni, E. C. M. (2000). *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/Unicamp.
- Tassoni, E. C. M. (2001). A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita Em S. A. S. Leite (Org.), *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas* (pp. 223-259). Campinas, São Paulo: Komedi: Arte escrita.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Wallon, H. (1989). *Origens do pensamento na criança*. S. Paulo: Manole.

Recebido em: 04/06/2004

Revisado em: 03/02/2005

Aprovado em: 23/06/2005

Endereço para correspondência:

Sérgio Antonio da Silva Leite: Rua Apinagés, 1622 – Apto 1002 – Bairro Sumaré – CEP 01258-000 – São Paulo – SP – e-mail: sasleite@uol.com.br

Ariane Roberta Tagliaferro: Rua Luiz Leflock, 1040 – Bairro Vila Nova – Cep 13150-000– Cosmópolis – SP – e-mail: robertagli@yahoo.com.br