

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A DINÂMICA INTERATIVA NA SALA DE AULA: AS  
MANIFESTAÇÕES AFETIVAS NO PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO

Autora: Elvira Cristina Martins Tassoni  
Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite

Campinas 2008

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

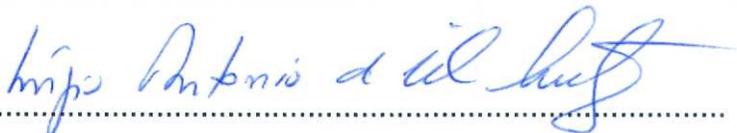
**Título A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no  
processo de escolarização**

Autor: Elvira Cristina Martins Tassoni  
Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por **Elvira Cristina Martins Tassoni** e aprovada pela Comissão Julgadora.

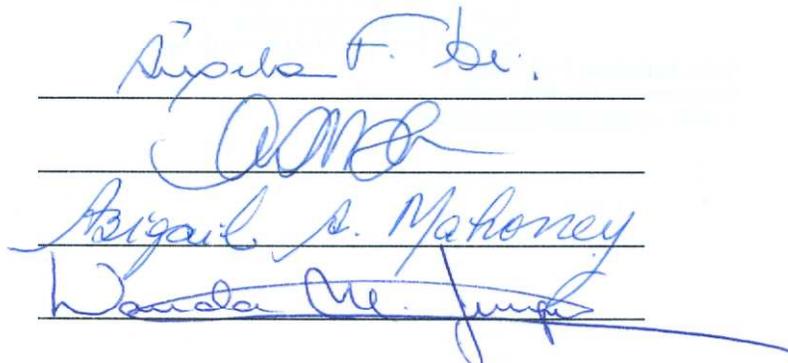
Data: 25/02/2008

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



Syrcia F. de  
AMR  
Azigail S. Matoney  
Wanda M. Junqueira

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

T185d	<p>Tassoni, Elvira Cristina Martins</p> <p>A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização / Elvira Cristina Martins Tassoni. – Campinas, SP. [s.n.], 2008.</p> <p>Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Afetividade. 2. Cognição. 3. Ambiente de sala de aula. 4. Afeto (Psicologia). 5. Interação professor – aluno. I. Leite, Sérgio Antônio da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
-------	--

**Título em inglês:** The interactive dynamics in the classroom: the affect in the process of school education

**Keywords:** Affectivity; Cognition; Environment of the classroom; Affect (Psychology); Teacher-student interaction.

**Área de concentração:** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:** Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite (Orientador)

Profª. Drª. Abigail Alvarenga Mahoney

Profª. Drª. Ana Luiza Bustamante Smolka

Profª. Drª. Angela Fátima Soligo

Profª. Drª Wanda Maria Junqueira de Aguiar

**Data da defesa:** 25/02/2008

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**e-mail:** [cristinatassoni@bol.com.br](mailto:cristinatassoni@bol.com.br)

Ao Maurício, companheiro que esteve sempre atento às  
minhas necessidades...

Soube ser silencioso, quando isso era importante, e soube  
agir nos momentos em que ansiava por ajuda.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, meus pais, meus irmãos e minha família de Pirassununga, pela compreensão, apoio, pelas orações e por estarem sempre presentes para que eu pudesse compartilhar minhas dúvidas, descobertas e preocupações.

Ao Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, mais uma vez, pela forma atenciosa com a qual me orientou e acompanhou todos os momentos desta pesquisa. Agradeço por esses anos de convivência, que me proporcionaram inestimável aprendizado, levando-me a trilhar caminhos jamais imaginados.

Aos membros da banca – às Profas. Dras. Abigail A. Mahoney, Ana Luíza B. Smolka, Ângela F. Soligo e Wanda Maria J. de Aguiar – pela leitura cuidadosa, pelas valiosas sugestões e indicações bibliográficas que contribuíram para o aprimoramento desta pesquisa. Pelas importantes considerações feitas no exame de qualificação.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth N. G. S. Mercuri por sempre estar presente em minha trajetória.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laurinda R. de Almeida, que mesmo à distância trouxe muitas contribuições para este trabalho.

Aos alunos que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade e riqueza de seus dizeres.

À Analícia, Maura, Ângela, Eliane, Mileine, Mariza, Sandra e Nilza que confiaram em mim e tornaram possível a realização desta pesquisa.

Ao Maurício e à Sílvia, pelas leituras incansáveis dos meus ensaios e pelos valiosos conselhos.

À equipe técnica e professores do Colégio Progresso, pela amizade, carinho e compreensão.

Aos funcionários da Faculdade de Educação – Unicamp, pela atenção dispensada e orientações fornecidas.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar a afetividade na dinâmica interativa da sala de aula, envolvendo alunos em quatro diferentes momentos do processo de escolarização – as últimas séries de cada nível de ensino – Infantil 4 (alunos com 6 anos em média), ciclo II/4ª série (alunos com 10 anos em média), ciclo IV/8ª série (alunos com 14 anos em média) e 3º ano do Ensino Médio (alunos com 17 anos em média). A intenção é discutir o papel da afetividade neste processo, identificando suas diferentes formas de manifestação, demonstrando o processo de transformação pelo qual ela passa. Fundamenta-se na abordagem histórico-cultural, discutindo a natureza social dos processos psíquicos, o entrelaçamento entre processos afetivos e cognitivos, como também a perspectiva de desenvolvimento que os acompanha. Destaca, ainda, a função social das emoções e o papel determinante da afetividade no desenvolvimento da criança, bem como o papel das interações sociais para a construção do conhecimento e da própria pessoa. A coleta de dados baseou-se em observações realizadas em sala de aula, envolvendo 8 professores e 51 alunos das quatro séries citadas, numa escola da rede particular em Campinas (São Paulo/Brasil). Utilizou-se o procedimento da *autoscopia* que consiste na realização de vídeogravações dos sujeitos envolvidos e, posteriormente, submetê-los à observação do material filmado. Registrou-se, através da câmera de vídeo, a dinâmica interativa da sala de aula e, após uma etapa inicial de seleção das imagens e identificação dos sujeitos, estes foram convidados a assistir o material editado. Durante as *sessões de autoscopia*, os sujeitos eram incentivados a fazer comentários a respeito das práticas pedagógicas, envolvendo a atuação dos professores. Desta maneira, foi possível identificar, nos comentários dos alunos sobre a prática docente, as diversas formas de manifestação da afetividade em cada momento do processo de escolarização, bem como as mudanças que se observaram nas diferentes idades. Tais comentários foram organizados em oito *núcleos de significação*, segundo os sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas pedagógicas da sala de aula. Os núcleos referem-se aos seguintes aspectos: formas do professor ajudar o aluno, formas do professor falar com o aluno, atividades relevantes destacadas pelos alunos, outras aprendizagens indo além dos conteúdos, formas do professor corrigir e avaliar, aspectos da prática pedagógica que repercutem na relação do aluno com o objeto de conhecimento, a própria relação do professor com o objeto de conhecimento e os sentimentos e percepções dos alunos em relação ao professor.

## ABSTRACT

This research aims to identify the affection in the interactive dynamics of the classroom, involving students in four different moments of the educational process – the latest grade of each level of education - kindergarten (students around 6 years old), elementary school – 4<sup>th</sup> grade (students around 10 years old), 8<sup>th</sup> grade (students around 14 years old) and high school (students around 17 years old). The intention is to discuss the role of affection in this process, identifying its various forms of expression, demonstrating the process by which it goes through, acquiring different forms of expression. The research is based in the historical-cultural approach, discussing the social nature of mental processes, the relationship between affective and cognitive processes and the character of development that accompanies it. It highlights the crucial role of emotions and affection in the child's development, as well as the role of social interactions in developing knowledge and people. The data collection was based in classroom observations, involving 8 teachers and 51 students of the four grades mentioned above, in a private school in the city of Campinas (São Paulo/Brazil). The autoscopia procedure was utilized, which consists of holding video-recordings of the individuals involved and submitting these individuals to the observation of the material recorded. A video camera was used to record the interactive dynamics of the classroom and after an initial stage of selection of images and identification of the individuals, they were invited to see the edited material. During the autoscopia sessions, the individuals were encouraged to make comments about what they saw. Thus, it was possible to identify, by the comments of the students, the various forms of affection expressed in every moment of the educational process, as well as the differences that were observed in different levels of education. Such comments have been organized into eight clusters of meaning, according to the meanings the individuals assigned to the teaching practices in the classroom. The clusters of meaning relate to the following points: the teacher's ways of helping the student, the teacher's forms to speak to the student, relevant activities highlighted by the students, other learning beyond the contents, the teacher's forms to correct and evaluate, aspects of the pedagogical practice that impact in the relationship of the student with the object of knowledge, the teacher's own relationship with the object of knowledge and the student's feelings and perceptions in relation to the teacher.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	
As emoções na história do pensamento humano	7
Filosofia e história	7
Psicologia e história	29
Psicologia Experimental	33
Psicanálise	40
Fenomenologia	43
Abordagem piagetiana	47
Psicologia Sócio-Histórica	52
Algumas considerações de Vigotski e Wallon sobre as emoções	56
Lev S. Vigotski	56
Henri Wallon	63
CAPÍTULO 2	
Método	71
Base teórica	71
A instituição e os sujeitos	75
Procedimento de coleta dos dados	76
A autoscopia com os alunos do Infantil 4 – seis anos	79
A autoscopia com os alunos do 2º ano do ciclo II/4ª série – 10 anos	82
A autoscopia com os alunos do 2º ano do ciclo IV/8ª série – 14 anos	85
A autoscopia com os alunos do 3º ano do Ensino Médio – 17 anos	87
CAPÍTULO 3	
A análise dos dados e apresentação dos resultados	89
Procedimento de análise dos dados	89
Apresentação dos resultados	95
Núcleo de significação 1: Formas de ajudar o aluno	95

Núcleo de significação 2: Formas de falar com o aluno	113
Núcleo de significação 3: Atividades relevantes	116
Núcleo de significação 4: Outras aprendizagens	121
Núcleo de significação 5: Formas de corrigir/avaliar	125
Núcleo de significação 6: Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento	131
Núcleo de significação 7: Relação professor-objeto de conhecimento	142
Núcleo de significação 8: Sentimentos/percepção do aluno em relação ao professor	149
<b>CAPÍTULO 4</b>	
Discussão dos resultados	163
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	207
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	213
<b>ANEXOS</b>	
Anexo 1 – Pré-indicadores identificados nos comentários dos alunos nas diferentes idades pesquisadas	221
Anexo 2 – Matrizes com os núcleos de significação	237
Núcleo de significação 1: Formas de ajudar o aluno	239
Núcleo de significação 2: Formas de falar com o aluno	254
Núcleo de significação 3: Atividades relevantes	257
Núcleo de significação 4: Outras aprendizagens	262
Núcleo de significação 5: Formas de corrigir/avaliar	266
Núcleo de significação 6: Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento	270
Núcleo de significação 7: Relação professor-objeto de conhecimento	280
Núcleo de significação 8: Sentimentos/percepção do aluno em relação ao professor	284

## INTRODUÇÃO

Historicamente, somos marcados por uma concepção dualista, que separa o ser humano em corpo e mente (ou corpo e alma), dividindo também as ciências e o próprio conhecimento. Por séculos, prevaleceu, na forma de compreender o ser humano, a supremacia da mente sobre o corpo.

Mais recentemente, muitas reflexões teóricas têm sido feitas sobre a questão das emoções e dos sentimentos numa perspectiva monista. Isto é, razão e emoção são processos distintos, mas entrelaçados e complementares. Buscar compreender o indivíduo em sua complexidade significa integrar as dimensões afetiva e cognitiva que o compõem. Neste sentido, alguns estudos vêm privilegiando abordagens que defendem a interdependência e a inter relação entre ambas as dimensões.

Mesmo com as diversas reflexões sobre o assunto, teorizar a respeito dos fenômenos afetivos ainda traz um grande desafio tanto no que se refere à conceituação, como também quanto à análise. Muitas vezes, no senso comum, afeto, afetividade, emoções e sentimentos são usados como sinônimos.

Para Wallon (1995b) a afetividade refere-se a uma gama de manifestações, revelando a capacidade do ser humano de ser afetado pelos acontecimentos, pelas situações, reações das outras pessoas, bem como por disposições internas do próprio indivíduo. Diferencia três momentos marcantes que compõem a afetividade: emoções, sentimentos e paixão. Segundo o autor as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. Contrações musculares ou viscerais, por exemplo, são sentidas e comunicadas através do choro, significando fome ou algum desconforto na posição em que se encontra o bebê. Ao defender o caráter biológico das emoções, destaca que estas originam-se na função tônica. Toda alteração emocional provoca flutuações de tônus muscular, tanto de vísceras como da musculatura superficial e, dependendo da natureza da emoção, provoca um tipo de alteração muscular. Wallon *“identifica emoções de natureza hipotônica, isto é, redutoras do tônus, tais como o susto e a depressão. (...) Outras emoções são hipertônicas, geradoras de tônus, tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar pétrea a musculatura periférica”* (DANTAS, 1992, p. 87).

Os sentimentos correspondem a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é com o aparecimento destes que ocorre a

transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que consequentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos durabilidade e moderação.

A paixão, por sua vez, refere-se ao aparecimento do autocontrole necessário para se dominar certa situação. Implica em perceber a situação e agir de forma a atender as necessidades afetivas pessoais. Por exemplo, a criança que pede um copo de água à mãe que está amamentando o irmão recém-nascido.

Por sua vez, Pino (mimeo) tem destacado com clareza que os fenômenos afetivos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito *“é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele”* (p. 128).

Portanto,

os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (ibid, p. 130-131).

Assim, evidencia-se a ação do meio sociocultural, enfocando a qualidade das interações entre os sujeitos. Dessa maneira, pode-se supor que as experiências vivenciadas vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo.

Com o objetivo de compreender cada vez mais os fenômenos afetivos, várias pesquisas têm sido realizadas. Na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, alguns estudos vêm investigando a afetividade nas práticas pedagógicas, identificar suas diferentes formas de manifestação, focalizando a qualidade da mediação realizada pelo professor em sala de aula, tendo como pressuposto teórico que a afetividade é uma dimensão entrelaçada à cognição.

Essas pesquisas exploravam as dimensões afetivas relacionadas aos diversos aspectos da prática pedagógica. Várias delas voltaram-se para essas práticas, teorizando sobre a mediação do

professor e o papel da afetividade na construção da relação aluno-objeto de conhecimento, a afetividade na relação professor-aluno, no processo de avaliação, afetividade e condições de ensino, as marcas deixadas por um professor inesquecível envolvendo, basicamente, as suas práticas pedagógicas. Outras teorizaram sobre a afetividade na constituição do leitor. São pesquisas que discutem tal constituição analisando a história de vida de sujeitos leitores, o papel da família neste processo e, ainda, os significados das práticas de leitura escolar segundo a visão dos alunos. Há, também, o estudo da afetividade na constituição do professor, através da análise do processo de produção de um memorial de formação<sup>1</sup>.

Este conjunto significativo de pesquisas, tendo como eixo central a afetividade, foi realizado a partir da formação de um grupo de estudo, conhecido na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como Grupo do Afeto, vinculado ao grupo de pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita. Sob a coordenação do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva

---

<sup>1</sup> **Molina, AS.** O erro na sala de aula: concepções do professor e a qualidade de sua mediação. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação UNICAMP, 1999.

**Tassoni, ECM.** Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação UNICAMP, 2000.

**Grotta, ECB.** Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação UNICAMP, 2000.

**Negro, TC.** Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula. Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação UNICAMP, 2001.

**Silva, MLFS.** Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno. Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação UNICAMP, 2001.

**Colombo, FA.** Análise das dimensões afetivas na mediação do professor em atividades de produção escrita na pré-escola. Relatório técnico apresentado à Fapesp. Faculdade de Educação UNICAMP, 2002.

**Crestani, RL.** O professor inesquecível: a mediação afetiva e sua influência na vida dos alunos. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação UNICAMP, 2002.

**Falcin, DC.** Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito-objeto. Relatório técnico apresentado à Fapesp. Faculdade de Educação UNICAMP, 2003.

**Tagliaferro, AR.** Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação UNICAMP, 2003.

**Kager, S.** As dimensões afetivas no processo de avaliação. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação UNICAMP, 2004.

**Barros, FR.** A relação sujeito-objeto: diferentes histórias de mediação. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação UNICAMP, 2004.

**Pelisson, MCRM.** Análise de um memorial de formação: afetividade no processo de constituição de uma professora. Dissertação de Mestrado em andamento. Faculdade de Educação UNICAMP.

**Silva, LM.** Memórias de leitura: a constituição do leitor escolar. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação UNICAMP, 2005.

**Souza, JSZ.** A mediação da família na constituição do leitor. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação UNICAMP, 2005.

**Coelho, LP.** As dimensões afetivas no ensino da língua inglesa. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação UNICAMP, 2005.

**Souza Regina Aparecida Marques.** A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula. Tese de doutorado Faculdade de Educação UNICAMP, 2006.

**Araújo, Mariana Pucca.** Processo de construção de leitores: histórias de mediação mal sucedidas. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação UNICAMP, 2006.

Leite, esse grupo de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e iniciação científica, discutia e teorizava sobre este objeto de conhecimento. As diversas experiências de pesquisa vivenciadas pelo grupo deram origem a um livro intitulado – *Afetividade e práticas pedagógicas*, organizado pelo referido professor orientador.

O Grupo do Afeto propõe-se a investigar o papel da afetividade tanto nas suas manifestações e repercussões positivas quanto negativas. É certo que a dimensão afetiva envolve, igualmente, sentimentos de medo, angústia, humilhação, vergonha, ansiedade, tristeza, decepção, entre outros. Mas, a maioria das pesquisas analisa as práticas pedagógicas que promovem o sucesso do aluno, contribuindo para a construção de uma boa relação entre este e o objeto de conhecimento.

Nesta linha de pesquisa, assume-se o materialismo histórico dialético como base para a compreensão dos fenômenos afetivos. A partir dos estudos de Wallon e Vigotski, defende-se que a afetividade é uma construção social, portanto, elaborada a partir da dimensão do outro, que se transforma e se modifica nesta interação.

Wallon (1978) afirma que a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais. Entende que a primeira relação do ser humano ao nascer é com o ambiente social, ou seja, com as pessoas ao seu redor. Assim, as manifestações iniciais do bebê assumem uma perspectiva de comunicação entre ele e o outro, sendo vistas como essenciais para garantir os cuidados necessários para a sua sobrevivência. Apesar desse papel fundamental na fase inicial de vida, as emoções e sentimentos têm uma função social de contagiar, de mobilizar o outro e de comunicação com o outro que se mantêm por toda a vida.

Os conceitos de *mediação e internalização*, encontrados em Vigotski (1991), permitem defender que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social, vai se desenvolvendo. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade. Nesse sentido, Vigotski destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir.

Dessa maneira, pode-se supor que as experiências vivenciadas com outras pessoas irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade das representações do objeto internalizadas. Tais experiências acumuladas constituirão a história de vida de cada um e irão possibilitar a resignificação individual do produto internalizado.

Wallon e Vigotski promovem um grande avanço nos estudos das emoções, ao assumirem uma perspectiva de desenvolvimento para elas. Ao defenderem a interdependência entre os aspectos afetivo e cognitivo, destacam que um promove mudanças no outro. Tal afirmação questiona o domínio da razão, bem como o reducionismo no estudo das emoções. Apontam, claramente, que as manifestações emocionais são de natureza orgânica, mas transformam-se ao atuarem no universo do simbólico, ampliando-se as formas de vinculação afetiva.

Wallon explica que, no processo de desenvolvimento da criança, afetividade e cognição alternam-se na preponderância, ou seja, dependendo do momento, ora os aspectos afetivos possibilitam os avanços dos aspectos cognitivos, ora acontece o inverso. Um beneficia-se das conquistas do outro. Assim, à medida que o indivíduo desenvolve-se, as emoções vão encontrando formas diferentes de manifestação.

As reflexões feitas por Vigotski possibilitam destacar o processo de transformação que envolve o desenvolvimento das emoções humanas e afirmar que tal desenvolvimento acompanha a própria distinção que faz entre os processos psicológicos superiores e os inferiores, ao abordar o desenvolvimento cognitivo. Defende que as emoções evoluem para o universo do simbólico, entrelaçando-se com os processos cognitivos.

Considerando, portanto, a natureza social dos processos psíquicos, o entrelaçamento entre processos afetivos e cognitivos, como também a perspectiva de desenvolvimento que os acompanha, este trabalho tem como objetivo identificar a afetividade na dinâmica interativa da sala de aula, envolvendo alunos em quatro diferentes momentos do processo de escolarização. A intenção é discutir o papel da afetividade neste processo, identificando suas diferentes formas de manifestação, demonstrando o processo de transformação pelo qual ela passa, nutrindo-se e manifestando-se por vias diversas. Para isso, parte de dados empíricos coletados em escola com alunos de 6, 10, 14 e 17 anos aproximadamente, tendo como foco a prática pedagógica dos professores.

Assim, no primeiro capítulo deste trabalho, aborda-se a constituição das emoções ao longo da história, trazendo algumas reflexões de natureza filosófica. Discute-se a relação entre

emoção e razão nos diferentes contextos históricos, evidenciando-se a influência dos principais movimentos sociais, políticos e econômicos na compreensão do homem e da realidade em que vive.

Destaca-se que a efervescência gerada no Período Moderno e Contemporâneo imprimiu grandes mudanças na organização da sociedade, trazendo novas necessidades e construindo uma nova maneira de conceber a realidade e o conhecimento. Instala-se uma necessidade crescente de explicações mais profundas sobre o mundo e o ser humano. A Psicologia, a partir do fim do século XIX, ganha espaço, ao se constituir numa área de estudos que propõe compreender a mente humana. No processo de consolidação da Psicologia como ciência, observa-se o delineamento de uma tendência voltada às ciências naturais e outra marcada pelas ciências humanas e sociais. Assim, encontram-se, na Psicologia, diferentes maneiras de se abordar os processos afetivos e cognitivos. Portanto, ainda no primeiro capítulo, apresenta-se como essas duas dimensões foram se constituindo à luz da Psicologia, segundo algumas abordagens, sem a pretensão de explicitar toda a complexidade com que cada uma trata as emoções e sentimentos. Ao final desta primeira parte do trabalho, apresenta-se a concepção teórica de Vigotski e de Wallon a respeito da constituição dos processos afetivos.

No segundo capítulo, encontram-se as opções metodológicas, a apresentação da instituição e dos sujeitos, como também os procedimentos de coleta dos dados.

Na seqüência, apresentam-se os procedimentos de tratamento dos dados, a análise e os resultados obtidos.

Por fim, no quarto e último capítulo, apresenta-se uma discussão dos dados, estabelecendo uma relação entre o trabalho empírico e a base teórica assumida na pesquisa.

## **AS EMOÇÕES NA HISTÓRIA DO PENSAMENTO HUMANO.**

### **FILOSOFIA E HISTÓRIA**

A concepção dualista coloca em constante tensão a relação entre a razão e a emoção. Por séculos, as teses foram formuladas a partir de antagonismos – corpo e alma, material e imaterial, conhecimento inteligível e conhecimento sensível, matéria e forma, matéria e espírito, bem e mal, luz e trevas, etc. Essa forma de pensar influenciou as ciências, a produção de conhecimento e, conseqüentemente, o pensamento e a forma de viver de cada época.

Apesar de o pensamento dualista perdurar por séculos, como será exposto neste capítulo, e às emoções ser atribuído um status inferior, a constituição cultural do ser humano é, essencialmente, social, marcada pela presença do Outro, pelo trabalho coletivo, pela necessidade de comunicação e registro. Há estudos como Maturana (1995), que defendem a origem do homem como um ser emocional; minimizam o papel da herança genética e destacam como determinante na evolução do ser humano a sua inserção na cultura. Dessa forma, salientam como fundamentais, no processo de desenvolvimento, as interações sociais.

Maturana (ibid) critica a definição de que o homem é um animal racional, constatando que há uma supervalorização da razão e, conseqüentemente, uma desvalorização das emoções. Afirma que o homem é, na sua origem, um ser emocional. Ao analisar registros e observação de fósseis, destaca que nossos ancestrais, há três milhões de anos atrás, já tinham um caminhar ereto e que, através de exames de arcadas dentárias, concluiu-se que se alimentavam de grãos, plantando e colhendo para a sua subsistência, caçando apenas eventualmente. Viviam em pequenos grupos (dez a doze indivíduos, incluindo bebês, crianças e adultos) e compartilhavam o alimento. De uma forma bastante interessante, ele analisa que, por serem bípedes, tinham as mãos livres para se acariciarem e manusearem as sementes, selecionando-as tanto para o plantio como para a alimentação. Vê, no modo de vida dos nossos ancestrais, indícios, mesmo que rudimentares, da importância da interação, cooperação e contato próximo entre os indivíduos para a sua sobrevivência e evolução.

De fato, o ser humano, ao abandonar os hábitos nômades e fixar-se em comunidades, dedicando-se ao cultivo da terra e à criação de animais, vive um dos importantes marcos de sua

história. As possibilidades de registro e de ação sobre o ambiente em que vivia, através do uso de instrumentos e do trabalho, da organização de ações coordenadas, coletivas, contribuíram grandemente para a sua constituição cultural. A ação humana através do trabalho, o uso refinado das mãos, o desenvolvimento da linguagem, a capacidade de abstração e de raciocínio colocam o ser humano numa outra condição. Tais avanços marcam o fim da Pré-História e o início da Antiguidade (ENGELS, 1979).

Nesse período, uma grande mudança na organização e nas relações sociais começa a se consolidar, mas prevalece uma forma de pensar muito voltada para explicações mágicas e sobrenaturais de todos os acontecimentos que afetavam a vida do ser humano. As narrativas gregas enfatizavam os deuses e as forças espirituais, sobrepondo-se às contingências sociais e individuais. Nesse sentido, a realidade era compreendida a partir de dogmas de natureza divina. O pensamento mítico esbarrava no inexplicável, recorrendo *“ao sobrenatural, ao mistério, ao sagrado, à magia. As causas dos fenômenos naturais, aquilo que acontece aos homens, tudo é governado por uma realidade exterior ao mundo humano e natural, superior, misteriosa, divina”* (MARCONDES, 2000, p. 20). O pensamento mítico repousa na existência do sagrado. A atitude do homem mítico é uma atitude de adesão absoluta, de uma crença inquestionada no conteúdo das narrativas de sua época. São elas que o orientam nas atividades práticas, que lhe regulam o comportamento moral e que lhe explicam por que as coisas existem. Não havia espaço para questionamentos e análises.

Entretanto, o progresso ligado ao aparecimento das cidades e às novas condições de comércio entre os povos provoca um esvaziamento das explicações dogmáticas, em função, entre outras coisas, da ineficácia, por exemplo, no controle da natureza, das doenças e dos perigos. A certeza passa a ser uma constante procura. A insatisfação do saber, a necessidade de questionar por que as coisas existem assim e não de outro modo, por que existe Deus e, caso exista, por que criou a Terra, os astros, os animais e, sobretudo, por que criou este homem cujo poder mental parece ser infinito. Esta incessante busca racional do saber impõe, portanto, a necessidade de novas formas de explicação do mundo. O pensamento caminha para uma cientificidade, que estaria pautada, basicamente, em fundamentos naturais.

A chave da explicação do mundo de nossa experiência estaria então, (...), no próprio mundo, e não fora dele, em alguma realidade misteriosa e inacessível (...). O pensamento filosófico-científico representa assim uma ruptura bastante radical

com o pensamento mítico, enquanto forma de explicar a realidade (MARCONDES, 2000, p. 21).

Entretanto, tal ruptura não se dá completa e imediatamente. Uma nova forma de se tentar explicar a realidade não significou o desaparecimento do pensamento mítico. Este vai mudando, progressivamente, de função, passando mais a fazer parte da tradição cultural do povo grego do que propriamente como explicação da realidade. Mostra disso está na presença do culto a muitos deuses, usados como respostas às explicações dos fenômenos e acontecimentos em que as causas naturais não conseguiam explicar. Vê-se, portanto, uma constante tensão entre o interesse pelas teorias sobre a natureza, construindo explicações baseadas nos processos naturais, e uma visão de mundo mais voltada ao sobrenatural, ao mágico, ao mítico.

Observa-se, então, durante toda a Antiguidade, um movimento freqüente de oposição entre o conhecimento inteligível e o conhecimento sensível. Ao saber sensível era destinado um status inferior. Os sentimentos eram considerados não científicos, pois, devido ao grau de subjetivismo, não possibilitavam padronização e nem confiabilidade.

Sócrates<sup>2</sup>, por exemplo, defendia a necessidade do conhecimento de uma verdade única sobre a natureza das coisas. A idéia socrática “Só sei que nada sei” revela que “*o reconhecimento da ignorância é o princípio da sabedoria. A partir daí, o indivíduo tem o caminho aberto para encontrar o verdadeiro conhecimento (episteme), afastando-se do domínio da opinião (doxa)*”<sup>3</sup> (MARCONDES, 2000, p. 48). Esforça-se por integrar o pensamento à vida e defende que a via de acesso ao saber não é a intuição e sim a dialética, enquanto instrumento de reflexão. Somente através da razão é que se pode afastar a eventualidade e a incerteza. Na verdade, tudo o que provinha da experiência sensível era pouco valorizado.

Da mesma forma, Platão<sup>4</sup>, em sua obra, revela uma preocupação com o conhecimento verdadeiro e legítimo, buscando a superação do senso comum, estabelecendo o que deve ser aceito por todos. É a universalidade da razão, implicando, de alguma forma, o abandono do mundo sensível e a busca do mundo das idéias. Para Platão, a idéia é anterior ao pensamento das coisas e o torna possível.

---

<sup>2</sup> 469-399 a.C.

<sup>3</sup> Refere-se à opinião, uma espécie inferior do conhecimento, pois provém da experiência sensível. (GILES, 1993, p. 39).

<sup>4</sup> 427-347 a.C.

Há dois modos de existência: o das coisas sensíveis, que é espaço-temporal, e o das idéias, que não o é; de fato, diferentemente das coisas, as idéias não existem num lugar e num lapso de tempo determinados, mas existem em toda a parte e desde sempre, podem estar presentes ao mesmo tempo numa grande quantidade de mentes, em diferentes épocas, sem esgotar-se nem um pouco. (...) a existência das idéias é até mais firme e mais eminente do que a das coisas, uma vez que é eterna e imutável. Evidentemente, as idéias não são sensíveis, tangíveis, visíveis. São somente pensáveis. São inteligíveis, diz Platão, o que quer dizer que se manifestam no nosso intelecto e não nos nossos sentidos (BOSCH, 1998, p. 166).

Assim, o filósofo coloca em oposição o sensível e a verdadeira realidade. As coisas sensíveis têm uma existência menor, uma existência aparente, geralmente ilusória, em comparação com a poderosa existência das idéias.

Nota-se que o dualismo impera. Philippe van den Bosch (1998) aponta que, segundo Platão, devemos separar o quanto for possível a alma do corpo, embora reconheça que a separação total só aconteça com a morte. “*O corpo é túmulo da alma*”, diz Platão, e essa coexistência forçada ofusca a verdadeira natureza da alma que, contaminada pelos apetites do corpo, perde sua pureza original. “*Ela percebe todas as coisas através das sensações do corpo, fica toda preocupada com a satisfação dos seus desejos, com o alívio de seu sofrimento, e tudo isso a impede de pensar verdadeiramente*” (ibid, p. 169). Portanto, é preciso recusar os desejos do corpo, pois a aspiração às mais altas virtudes só será alcançada ao trocar os prazeres do corpo e as paixões pelo pensamento, pois, segundo Platão, a alma é de natureza intelectual e capaz de pensar idéias. A contemplação das idéias é a mais elevada fonte de prazer, um prazer inteligível.

No *Fédon*, obra filosófica escrita por Platão constituída por diálogos, que relatam os últimos ensinamentos de Sócrates antes de sua morte, há registrado uma conversa entre ambos sobre a imortalidade da alma. Discute-se a respeito da reencarnação da alma para uma nova vida terrestre de sofrimento, infelicidade e frustração, em função da contaminação desta com os desejos sensíveis, os desejos do corpo.

Ao passo que, se trabalho durante essa vida para superar meus desejos corporais, em minha morte minha alma ficará livre da encarnação, poderá ir ter ao mundo das Idéias, que ela se deleitará em contemplar, usufruindo a verdadeira Beleza, a verdadeira Justiça, o verdadeiro Bem, numa beatitude eterna, entre as almas dos outros seres puros (BOSCH, 1998, p. 169).

Parece que foi o que Sócrates buscou. Diante da condenação à morte por cicuta, todos os seus discípulos espantam-se com sua tranqüilidade. A explicação fundamenta-se na remissão da

alma em virtude de uma vida elevada, de grandes renúncias. A morte, para Sócrates e Platão, não se constitui em um fim, mas a possibilidade de libertação da alma para viver plenamente a sua pureza. Portanto, segundo Platão, a alma bem estruturada deve ser dirigida pela razão, mas isso não significa que está livre das influências dos desejos de natureza inferior. Fornece uma imagem da alma no livro do *Fedro*, bem explicada por Bosch (1998): “a alma é semelhante a um carro dirigido por um cocheiro (a razão) e puxado por dois cavalos, um branco e obediente (a vontade), o outro negro e mau, que só quer seguir sua cabeça e se precipita para todos os prazeres baixos e vis (os desejos inferiores)” (p. 171). Assim, a alma é composta por três instâncias: a razão, a vontade e os desejos inferiores, que têm seus correspondentes no corpo, respectivamente: a cabeça (o intelecto), o coração e o baixo-ventre.

Platão defende, então, que a grandiosidade e organização da alma dependem do domínio da razão. A vontade, por sua vez, deve obedecer à razão e ajudá-la a controlar os desejos inferiores. Uma alma destituída da razão significa que está sob o domínio dos desejos, ou seja, dos impulsos como ira, loucura e apetites sexuais.

Aristóteles<sup>5</sup> procura romper com as idéias de Platão, depois da morte do mesmo, tentando superar o dualismo. Para Platão, o mundo inteligível (da razão) e o mundo sensível (emoção) têm naturezas distintas. Aristóteles, por sua vez, propõe um estudo do indivíduo como ser vivo, sensível e inteligente. Defende a idéia de que o homem é uma unidade substancial composta de matéria e forma, em que a primeira refere-se ao corpo e a segunda à alma. A sede da alma é o corpo e este é manifestação daquela. Mesmo buscando uma unidade na constituição humana, Aristóteles leva o dualismo para dentro do próprio indivíduo, pois defende que o homem, possuindo duas dimensões (corporal e espiritual), possui dois tipos de vida – a prática e a teórica. A vida prática refere-se às escolhas que devem ser feitas e às ações. Já a vida teórica refere-se à arte da contemplação do verdadeiro. Aristóteles aponta que a sabedoria prática “é uma sabedoria inferior, auxiliar, que é um meio de dirigir bem a existência, de evitar os dissabores e de obter as condições propícias à contemplação” (BOSCH, 1998, p. 198). A verdadeira sabedoria está na atividade contemplativa, que se relaciona com a dimensão intelectual do homem.

Ao pensar assim, Aristóteles parte do princípio de que o homem não é naturalmente racional, mas tem potencial para tornar-se racional, desde que se esforce para cultivar o desenvolvimento do seu pensamento. “O homem é o ser que não é imediatamente, por

---

<sup>5</sup> 384-322 a.C.

*nascimento, o que deve ser, mas quem tem de tornar-se tal. O homem sente pesar sobre ele uma obrigação, um dever-ser: deve realizar sua natureza, tornar-se em ato o que de início é somente em potência”* (ibid, p. 189). Diferentemente dos outros seres vivos, apenas o homem é espírito, pensamento e consciência de si. Nesse sentido, tem consciência que deve torna-se cada vez mais humano, isto é, cada vez mais justo, moral, sensato e racional. Isso se dará por meio da vida prática. Ela é um meio, uma etapa intermediária, que possibilitará ao homem alcançar a mais elevada das atividades humanas – contemplação intelectual. Portanto, para Aristóteles, o conhecimento é uma fonte de prazer, pois afinal, o pensamento é a atividade essencial do homem.

Como é possível perceber, todos os aspectos relacionados à razão tornam-se centrais e constituem-se no grau máximo de desenvolvimento humano. Assim, dá a alma um tratamento racional, afirmando que o que a caracteriza é a racionalidade, a inteligência, o pensamento. Portanto, estabelece a supremacia da razão como característica da alma humana e, ao mesmo tempo, refere-se ao corpo como veículo de expressão da alma.

Durante toda a Antiguidade, em função da busca de um pensamento científico, observa-se uma forte valorização da razão e da inteligência, vistas como aspectos autônomos, que independem da experiência sensível, do que é subjetivo. A alma é racional e as emoções e sentimentos ficam restritos ao corpo.

A Idade Média, por sua vez, foi um período em que havia um forte domínio da Igreja, mantendo um poder restritivo, principalmente nos campos da educação e da cultura. Acentua-se ainda mais o dualismo. Sobressaem os pensamentos mais compatíveis com o cristianismo. Por isso, ganham força as doutrinas e conceitos que se relacionam com os ensinamentos da religião, provocando uma desvalorização e desinteresse pela ciência natural. Nessa época, são privilegiados o dualismo platônico, entre mundo espiritual e material, além de outros pensamentos filosóficos da Antiguidade, que dão ênfase à resignação, à austeridade e ao autocontrole; recursos fundamentais que possibilitavam o ser humano não se enfraquecer diante dos desejos, vontades e emoções que obscureciam o que realmente era importante.

Dois nomes de expressão figuram na constituição do pensamento filosófico medieval – Santo Agostinho e São Tomás de Aquino.

Santo Agostinho<sup>6</sup> recebeu forte influência das idéias de Platão. Para ele, em função do pecado original, o homem é naturalmente mau e, por essa razão, suscetível a desejos viciosos.

---

<sup>6</sup> 354-430.

“*Todo homem é sempre pecador em comparação às exigências de Deus, e Deus só pode salvar um homem por sua graça*” (BOSCH, 1998, p. 215). A razão por si só não é eficiente para que o homem conheça a verdade e a realidade absoluta. A sabedoria, a beatitude ou a felicidade não podem ser alcançadas apenas pela razão e sim, pela fé. A tarefa da razão é elucidar o que já foi aceito pela fé. Tomando por base o versículo de Isaías (7, 9), citado no diálogo *De magistro* (sobre o mestre – XI) “*Se não credes, não entendereis*”, Santo Agostinho revela que a verdadeira e legítima ciência é a teologia e o homem deve dedicar-se aos seus ensinamentos, pois através deles é que poderá preparar sua alma para a salvação. Somente através da iluminação divina é que a alma, inocente, pode salvar-se, pois nasce presa a um corpo de matéria corrompida.

Ainda se mantém a idéia de que o único caminho que leva à verdade é o conhecimento inteligível, que é distinto do conhecimento sensível, pois este depende de coisas instáveis. Todavia, Santo Agostinho não nega a validade do sensível. Este é verdadeiro, mas não nos permite avançar na formulação de leis gerais. Tais formulações devem ser buscadas em outro lugar, no mundo inteligível.

Santo Agostinho afirma que o conhecimento não pode ser derivado inteiramente da apreensão sensível ou da experiência concreta, necessitando de um elemento prévio que sirva de ponto de partida para o próprio processo de conhecer – Deus. É a iluminação divina que possibilita que o homem adquira conhecimento. Ao formular uma teoria da iluminação para o processo de conhecimento, abre caminho para a fé. Afirma que “*a mente humana possui uma centelha do intelecto divino, já que o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus*” (MARCONDES, 2000, p. 112). Nesse sentido, não há oposição entre razão e fé, pois se não acreditamos, não compreendemos. A fé não elimina a inteligência e nem dispensa a busca. Mas, diante das limitações humanas, é preciso iluminação divina para que o homem avance em seu conhecimento, pois a compreensão pressupõe retidão e, apenas com ajuda de Deus, conseguimos nos manter no caminho do bem (GILES, 1993).

São Tomás de Aquino<sup>7</sup> rompe com as influências do pensamento de Platão e de Santo Agostinho e marca a sua época com o pensamento de Aristóteles. Mostra que a filosofia aristotélica é perfeitamente compatível com o cristianismo e traz uma nova alternativa para o desenvolvimento das idéias cristãs.

---

<sup>7</sup> 1224-1274.

Acreditava que, se Deus criou o homem, este não pode ser totalmente mau, nem a razão humana pode ser totalmente impotente.

A razão humana, se bem conduzida, pode descobrir verdades essenciais sobre o homem e sobre o universo, sobre a origem deles, portanto sobre Deus. Outras verdades não podem ser estabelecidas pela razão, mas só podem ser acessíveis ao homem pela revelação dos profetas e de Cristo. Não as podemos provar, só podemos crer nelas (BOSCH, 1998, p. 221).

Também ocupou-se, como Santo Agostinho, das articulações entre razão e fé. Uma das questões centrais do pensamento medieval vai referir-se “à *demonstração racional, filosófica, portanto, da existência de Deus*” (MARCONDES, 2000, p. 127). Para São Tomás de Aquino, a fé pressupõe a razão. Valoriza o mundo sensível, afirmando que é através dele que se pode conhecer Deus, mas o intelecto e o elemento inteligível continuam centrais para se chegar ao conhecimento. Traz a idéia de Aristóteles de que o “*homem é uma síntese do material e do imaterial, um composto de corpo e alma racional*” (GILES, 1993, p. 170). Por isso, a alma depende do corpo para a experiência e para o conhecimento.

O dualismo durante todo o período medieval é observado na relação entre razão e fé. Mas, tanto uma como a outra, segundo o pensamento da época, têm a mesma origem – Deus, que é fonte de toda a verdade. A busca pela verdade faz com que a razão prevaleça sobre o sensível, embora não o desconsidere. Mas somente pela razão se chega ao conhecimento.

A Modernidade, o período seguinte, traz uma ruptura com a tradição, opondo o antigo ao novo. Rompe-se com a visão de mundo hierarquizada da Idade Média, período voltado para o sagrado e o conhecimento a serviço da teologia e da problemática religiosa. Instaura-se uma crescente valorização do homem individual, considerando seus desejos, contrapondo-se à concepção de homem que persistia desde a Antiguidade – valorização da austeridade e a renúncia, como um esforço para superar os desejos vis, levando o homem a tornar-se mais inteligente e mais culto. Assim, o pensamento moderno valorizou o sujeito pensante, a consciência individual e a liberdade como alternativas necessárias para confrontar a hegemonia política e religiosa da Idade Média. Para Bosch (1998)

segundo a ideologia dominante da modernidade, o homem é essencialmente um ser de sensação e de desejo. O homem tem direito à sua liberdade, que é a

liberdade de agir conforme seu desejo, tem direito ao respeito de seus desejos [...] e até tem direito à realização de seus desejos [...] (p. 230).

Em decorrência dessa forma de conceber o homem, o liberalismo econômico vai impor-se como organização política centrada na satisfação dos desejos. Configura-se a premissa capitalista de que tudo é negociável, tem valor e pode ser comprado, inclusive a realização de um desejo. O valor moral choca-se com o valor mercantil.

Nesse período, três grandes movimentos colaboram para efetivar os ideais de liberdade e de valorização do homem: o Renascimento, a Reforma Protestante e a revolução científica.

O Renascimento (séc. XV) coloca o homem como centro, contrapondo-se ao Teocentrismo. A ênfase está na dignidade do homem e não mais na miséria do mesmo, concepção que caracterizou o período medieval, condenando-o a uma vida de constante purificação. Agora, ele é visto como o “*centro da Criação, e lhe atribuem uma dignidade natural, inerente à sua própria natureza enquanto ser humano. O homem é um microcosmo que reproduz em si a harmonia do cosmo*” (MARCONDES, 2000, p. 142).

A valorização do homem também se concretizou na Reforma Protestante (séc. XVI). Esta enfatizou a liberdade individual, a livre iniciativa e o espírito crítico. Abria a possibilidade de interpretação da Bíblia pelo próprio indivíduo, abalando a autoridade universal da Igreja Católica no ocidente.

Por sua vez, a revolução científica, iniciada por Copérnico<sup>8</sup> e depois concretizada por Galileu<sup>9</sup> e Newton<sup>10</sup>, foi outro grande momento histórico deste período. As importantes idéias formuladas levam a profundas transformações na visão científica do séc. XVII, revolucionando a maneira de se considerar o mundo físico, dando origem a uma nova concepção de universo. Há um grande impulso na pesquisa experimental e na investigação da natureza, resgatando-se a influência de Aristóteles.

Apesar dessas grandes transformações, a relação emoção e cognição ou emoção e razão continua sendo marcada pelo dualismo. Corpo e alma continuam sendo analisados separadamente, mesmo ganhando maior centralidade aspectos como liberdade e desejos. Para Descartes<sup>11</sup>, filósofo da época, alma e corpo têm funções bem distintas. No tratado *As Paixões da*

---

<sup>8</sup> Com a obra *Sobre a evolução dos orbes celestes* em 1543. (1473-1543).

<sup>9</sup> 1564-1642.

<sup>10</sup> 1643-1727.

<sup>11</sup> 1596-1650.

*Alma*, descreve de maneira extensa os órgãos, que ele denomina as partes do corpo, e algumas de suas funções. Detalha todo o processo da circulação sanguínea, os movimentos do coração, o processo da digestão e até os movimentos dos músculos. Depois, passa a definir as funções da alma, argumentando que, após ter

considerado todas as funções que pertencem somente ao corpo, é fácil reconhecer que nada resta em nós que devemos atribuir à nossa alma, exceto nossos pensamentos, que são principalmente de dois gêneros, a saber: uns são as ações da alma, outros as suas paixões. (DESCARTES, 1991, p. 84).

As ações da alma são identificadas por Descartes como sendo nossas vontades, pois vêm diretamente da alma e dependem apenas dela, embora possam influir no corpo, “*como quando, pelo simples fato de termos vontade de passear, resulta que nossas pernas se mexam e nós caminemos*” (ibid, p. 84). As paixões, por sua vez, referem-se a toda espécie de percepções, que não têm a alma com única origem. “*As que têm a alma como causa são as percepções de nossas vontades e de todas as imaginações ou outros pensamentos que dela dependem (...). Não poderíamos querer coisa alguma sem saber que a queremos*”. (id. ibid). As que têm o corpo como causa, relacionam-se com a fome, sede, dor, calor, etc., que dependem em sua maior parte dos nervos e do cérebro.

Segundo Descartes, os desejos procedem da influência do corpo sobre a alma, independente da vontade. Então, um desejo apodera-se da alma e é a vontade que lhe faz resistência, ou este faz resistência a ela. Portanto, a vontade é um ato da alma e o desejo é do corpo. Bosch (1998) exemplifica de maneira clara essa idéia de Descartes. Diante de um animal feroz, o medo se revela no desejo de fugir – ação do corpo, mas, por outro lado, a vontade de enfrentá-lo pode surgir para não nos desonrarmos aos olhos dos outros. Nesse sentido, a vontade de combater provém de um juízo intelectual, mas o medo vem da influência do corpo sobre a alma. Mais uma vez, o que se nota é que o desejo conduz a ações nada virtuosas, ao passo que, sob o domínio da alma, é possível agir segundo os valores da época. Citando o filósofo:

Considero que não notamos que haja algum sujeito que atue mais imediatamente contra nossa alma do que o corpo ao qual está unida, e que, por conseguinte, devemos pensar que aquilo que nela é uma paixão é comumente nele uma ação; de modo que não existe melhor caminho para chegar ao conhecimento de nossas paixões do que examinar a diferença que há entre a alma e o corpo, a fim de saber

a qual dos dois se deve atribuir cada uma das funções existentes em nós (DESCARTES, 1991, p. 77).

O controle das paixões está a cargo da alma e, conseqüentemente, da vontade. Mas, em algumas situações, surgem paixões que são mais fortes que a própria vontade de resistir. Nesses combates é que

cada qual pode conhecer a força ou a fraqueza de sua alma; pois aqueles em quem a vontade pode, naturalmente, com maior facilidade, vencer as paixões e sustar os movimentos do corpo que os acompanham têm, sem dúvida, as almas mais fortes; mas há os que não podem comprovar a própria força porque nunca levam a combate a sua vontade juntamente com suas armas próprias (ibid, p. 96).

Descartes (1991) considera como armas próprias os juízos, firmes e determinados, sobre o conhecimento do bem e do mal, ou seja, as armas que a vontade tem para combater as paixões são da ordem da razão e do raciocínio.

Nota-se, em tais idéias, forte marca da racionalidade, que é sinônimo de bom senso, de determinação e firmeza, que são aspectos naturais ao homem. *“Na verdade, há pouquíssimos homens tão fracos e irresolutos que nada queiram senão o que suas paixões lhes ditam”* (ibid, p. 96). É o mau uso da razão, sua aplicação incorreta, que possibilita a ocorrência do erro e do engano. Busca uma certeza imune ao questionamento cético e afirma que é pela razão que devemos examinar todos os nossos conhecimentos e crenças para eliminar os que não são confiáveis. Toda e qualquer proposição deve ser rejeitada, caso haja o menor motivo para a dúvida. Adota o critério da evidência no exame dos conhecimentos e crenças. Uma idéia será válida ou adequada na medida em que for evidente, ou seja, clara e distinta. Descartes, nesse sentido, esclarece que há, portanto,

grande diferença entre as resoluções que procedem de alguma falsa opinião e as que se apóiam tão somente no conhecimento da verdade; visto que, se seguirmos as últimas, estamos certos de não ter jamais do que nos lamentar nem arrepender, ao passo que o teremos sempre, se seguirmos as primeiras, quando lhe descobrimos o erro (ibid, p. 96-97).

No entanto, também defende que a dúvida é necessária, pois duvidar é pensar e a dúvida então, pressupõe o pensamento. Na terceira parte do *Discurso do Método*, destaca que *“quando*

não está em nosso poder discernir as opiniões mais verdadeiras, devemos seguir as mais prováveis” (ibid, p. 42). E defende, em *Paixões da Alma*, que prefere os juízos “certos e determinados” (ibid, p. 142), embora errôneos, à irresolução.

O pensamento cartesiano visa reformular o conhecimento humano com base num sistema racional-dedutivo. Sua célebre expressão encontrada no *Discurso do Método* “Penso, logo existo” (ibid, p. 47) revela o que é central para Descartes. Coloca a existência humana sob a dependência do pensar. “A afirmação sugere que o pensar e a consciência de pensar são os verdadeiros substratos do existir” (DAMÁSIO, 2001, p. 279). Mente e corpo estão separados. Atribui ao último um funcionamento mecânico e à primeira uma existência independente do corpo. Portanto, “a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, para o outro” (ibid, p. 280). Mais uma vez, o que é considerado de natureza emocional (algumas paixões e desejos) fica confinado apenas às manifestações corporais.

Como é possível observar, o dualismo é uma marca que, tradicionalmente, se mantém por séculos. No legado platônico, a alma comanda o corpo; no pensamento aristotélico a alma se manifesta através do corpo, ou seja, o corpo é instrumento da alma. Em ambos os pensamentos o que se coloca é uma hierarquia de comando. “O corpo comandando a alma na paixão e no vício, a alma assumindo o comando sobre o corpo na ação e na virtude” (CHAUÍ, 1995, p. 58). Descartes, por sua vez, radicaliza ainda mais a separação entre corpo e alma, “definindo-os como substâncias de essências diferentes, cada qual seguindo suas leis próprias, sem comunicação” (ibid, p. 55-56). Apesar de manter a supremacia do pensamento, o dualismo entre corpo e alma e defender a compreensão da realidade sob duas esferas diferentes – um mundo natural e um mundo sobrenatural (metafísico), Descartes preocupou-se em instituir a objetividade do conhecimento, libertando a razão dos limites impostos pela fé.

São as idéias de Espinosa<sup>12</sup>, outro filósofo de expressão da Idade Moderna, que trazem inovações importantes para a relação corpo-alma. Inicialmente, seguiu os pensamentos de Descartes, concordando que a explicação da realidade dava-se através do pensamento dedutivo. Acreditava que, nas ciências da matemática e da física, descobrem-se os aspectos mensuráveis da natureza e da atividade humana. Mas, gradativamente, afasta-se das idéias de Descartes, quando em sua obra mais conhecida – *Ética* (publicada postumamente em 1677) – defende que matéria

---

<sup>12</sup> 1632-1677.

(corpo) e mente não são realidades distintas e sim, atributos ou manifestações diferentes de uma substância única. Corpo e alma estão sob as mesmas leis e sob os mesmos princípios, expressos diferencialmente. Rompe-se, portanto, com a concepção hierárquica que definia a alma como superior ao corpo, devendo comandá-lo (ESPINOSA, 1989).

Suas idéias e sua pessoa foram duramente atacadas. Buscava conciliar a perspectiva religiosa com a visão científica do homem. Foi excomungado da comunidade judaica e suas obras consideradas *“blasfematórias e perniciosas para a alma [cheias] de teses infundadas e perigosas e de abominações em detrimento da verdadeira religião”* (CHAUÍ, 1995, p. 8). Com isso, proibiu-se a impressão, divulgação e venda de seus livros. Tal reação deu-se em razão de uma série de teses que tiveram por base a afirmação de que Deus e Natureza são um só e a mesma coisa. Assim, Espinosa questiona a onipotência divina com fins misteriosos e mostra um Deus bom e justo. Afirma que a religião serve de consolo para a alma e, por isso, é uma relação espiritual entre a consciência individual e a divindade, dispensando o aparato de igrejas, cerimônias e teologias. Suas idéias constituíram-se o divisor de águas entre a liberdade (propagada pela modernidade) e a servidão (marca da Idade Média). Defendia o homem livre, não em razão do livre arbítrio para escolher entre alternativas possíveis, *“mas por ser uma parte da Natureza divina, dotado de força interna para pensar e agir por si mesmo”* (ibid, p. 10).

Espinosa, mesmo tentando formular uma concepção monista do homem, não deixa de ser um racionalista, pois confia na capacidade libertadora da razão para se contrapor a qualquer forma de superstição e explicações sobrenaturais. Afirma que todo o conhecimento advém da razão. *“É a razão, e não a experiência, que pode nos guiar para a realidade suprema”* (SCRUTON, 2000, p. 9), mas é necessário muito esforço para tal. Argumenta que somente Deus *“tem idéias adequadas, pois em Deus não há privação de conhecimento. Nós, no entanto, não somos tão afortunados. Precisamos nos esforçar para aperfeiçoar o nosso pensar, de modo a substituir as nossas percepções inadequadas e confusas (...) por noções mais adequadas da realidade”* (ibid, p. 25). Por idéia adequada Espinosa entende ser *“uma idéia que, enquanto é considerada em si mesma, sem relação com o objeto, tem todas as propriedades ou denominações intrínsecas de uma idéia verdadeira”* (ESPINOSA, 1989, p. 71).

Assim, afirma existirem três gêneros de entendimento. O primeiro é a imaginação<sup>13</sup> ou opinião, que se referem às falsidades, às percepções inadequadas, imagens confusas e obscuras provenientes da experiência sensorial, produzindo imagens das coisas em nosso cérebro. O segundo é a *Razão*, que opera por meio de noções comuns e idéias adequadas, refere-se ao que é verdadeiro. E o terceiro é a *ciência intuitiva*, que se refere a um nível de conhecimento superior, ou seja, procede da idéia adequada. É a compreensão imediata da verdade. Espinosa expõe que “*o conhecimento do primeiro gênero é a única causa da falsidade; ao contrário, o conhecimento do segundo e do terceiro gêneros é necessariamente verdadeiro*”. E ainda, “*o conhecimento do segundo e do terceiro gêneros, e não o do primeiro, ensina-nos a discernir o verdadeiro do falso*” (ESPINOSA, 1989, p. 98). Portanto, o avanço do conhecimento consiste em substituir as idéias confusas e inadequadas por idéias adequadas, ou seja, a explicação perfeita.

Essa, entretanto, é a função da alma – pensar e ter um conhecimento verdadeiro de si e de seu corpo. Para Espinosa (1989), ter consciência de si e do que afeta o corpo constitui a ligação entre alma e corpo.

Tudo o que acontece no objeto da idéia que constitui a alma humana deve ser percebido pela alma humana; por outras palavras: a idéia dessa coisa existirá necessariamente na alma; isto é, se o objeto da idéia que constitui a alma humana é um corpo, nada poderá acontecer nesse corpo que não seja percebido pela alma. [...] Demonstramos que a alma está unida ao corpo pelo fato de que o corpo é objeto da alma; por consequência, por essa mesma razão, a idéia da alma deve estar unida com o seu objeto, isto é, com a própria alma, da mesma maneira que a alma está unida ao corpo (p. 79 e 88).

Assim, a alma é consciência do corpo e consciência de si mesma. É a consciência das afecções de seu corpo e das idéias dessas afecções. Portanto, a alma é consciência da vida do corpo, das mudanças, das ações e reações, dos movimentos do corpo, tanto no aspecto interno, como sob ação de fatores externos. O corpo constitui o objeto da alma e é da natureza desta estar ligada ao seu corpo “*porque ela é atividade de pensá-lo (seja por meio de idéias imaginativas, seja por meio de noções comuns, seja por meio de idéias reflexivas, seja por meio de desejos) e ele é o objeto pensado (imaginado, concebido, compreendido, desejado) por ela*” (CHAUÍ, 1995, p. 60). Mas, essa consciência do que afeta o corpo não se dá imediatamente. Para Espinosa

---

<sup>13</sup> “*No século XVII, imaginação não significa fantasia criadora, mas sensação, percepção e memória*” (CHAUÍ, 1995, 34).

(1989), “*a alma humana não envolve o conhecimento adequado das partes que compõem o corpo humano. [...] As idéias das afecções do corpo humano, consideradas apenas na sua relação com a alma humana, não são claras e distintas, mas confusas*” (p. 89 e 91). Afirma que a alma por ser constituída por idéias adequadas e inadequadas esforça-se por buscar o acesso ao verdadeiro. Quanto mais consciência de si e de seu esforço, mais a alma assume a sua própria natureza e sua própria potência, que é o poder para pensar e tomar a iniciativa do conhecimento.

Mas como a alma toma a iniciativa do conhecimento? Como assume sua função, pensar?

Para Espinosa (1989), ao contrário do que acreditavam seus antecessores, não é através do afastamento entre a alma e o corpo, que aquela se tornará livre para assumir sua função – alcançar o conhecimento verdadeiro através do ato de pensar. É pelo aprofundamento desta relação, que a alma poderá tomar a iniciativa para pensar. Afirma que “*se uma coisa aumenta ou diminui, facilita ou reduz a potência de agir do nosso corpo, a idéia dessa mesma coisa aumenta ou diminui, facilita ou reduz a potência de pensar da nossa alma*” (ibid, p. 118). Nesse sentido, “*a alma esforça-se, tanto quanto pode, por imaginar as coisas que aumentam ou facilitam a potência de agir no corpo*” (ibid, p. 119). Tal preocupação manifesta-se numa força interna, denominada por Espinosa de *conatus*, que leva os indivíduos a conservarem a vida. Há, então, um interesse vital que é do corpo e da alma que se traduz em preocupação com a existência, com a autopreservação do ser.

O *conatus* é, portanto, uma força interna sem limite, até que causas externas mais poderosas o destruam. A morte, por exemplo, é uma dessas causas externas com força tamanha para destruir o *conatus*. Espinosa chamou de apetite o *conatus* manifesto no corpo e de desejo, o *conatus* na alma.

Voltando à idéia espinosana de que é função da alma ter consciência do que acontece ao corpo, tal consciência se traduz em imagens. Assim, se imaginamos coisas que conduzem a alegria há um esforço para que essas coisas de fato aconteçam. Mas, se ao contrário, imaginamos coisas que conduzem à tristeza vamos nos esforçar para destruir essas imagens, afastar-se delas. Portanto, essas idéias imaginadas são afetivas, referem-se a sentimentos. Por isso, Espinosa afirma que “*a relação originária da alma com o corpo e de ambos com o mundo é a relação afetiva*” (CHAUÍ, 1995, p. 64).

Segundo Chauí (1995), Espinosa é o primeiro a formular uma nova concepção a respeito das relações entre corpo e alma. Tradicionalmente, desde a Antiguidade, buscavam-se

explicações colocando em oposição corpo e alma, afirmando que o domínio da alma sobre o corpo garantiria ao homem uma vida de plenitude. Especialmente Descartes, como já exposto anteriormente, ao defender a idéia das paixões da alma, revela uma alma sob domínio/influência do corpo; ou seja, uma alma passiva, diante de um corpo ativo. Para Descartes, o desejável para o homem é que a alma seja ativa diante da passividade do corpo. Assim, obtém-se o domínio da vontade e, conseqüentemente, da razão sobre a ação do corpo. Isto é, a vontade, como faculdade da alma, dirigindo a razão para o domínio total das paixões. Espinosa, por sua vez, ao defender uma ligação profunda entre corpo e alma, afirma que ambos atuam em conjunto e rompe radicalmente com o pensamento que até então vigorava. Explica que somente uma paixão vence outra paixão. Portanto, a razão jamais vence uma paixão somente pelo fato de ser razão, ou idéia verdadeira. A grande originalidade de Espinosa encontra-se na afirmação de que corpo e alma são ativos ou passivos por inteiro e em conjunto.

Estão desfeitos tanto o voluntarismo quanto o intelectualismo que pretenderam, durante séculos, outorgar à vontade e à razão um poder que não possuem e que, justamente para encobrir a impotência de ambas, inventou a moral ascética e a moral dos fins e valores como paradigmas externos a serem obedecidos pelos humanos. O moralismo, impondo finalidades externas ao apetite e ao desejo humanos, impondo modelos de virtude e vícios, é a forma imaginária de suprir o fracasso de um outro imaginário: o da vontade onipotente e da razão onisciente, capazes de exercer o pleno império da alma sobre o corpo (CHAUI, 1995, p. 66-67).

A partir dessas idéias, surge um outro aspecto original na teoria de Espinosa. O bom e o mau não são valores encerrados em si mesmos e nem tampouco qualidades existentes nas próprias coisas. Bom é tudo o que pode aumentar a força de nosso *conatus* e mau, tudo que a diminua. Nesse sentido, Espinosa (1989) denominou de *ação* a afecção que se relaciona a uma idéia adequada, ou seja, algo compreendido claramente e que aumenta o *conatus*; e de *paixão*, a afecção que se relaciona a uma idéia inadequada, ou seja, que não pode ser compreendida e que diminui o *conatus*.

Para Espinosa, a vida emocional advém da cumplicidade entre a alma e o corpo. É pela atuação em conjunto de ambas as dimensões que se obtém a força que aumenta a potência (força para agir) de um e de outro. Nesse sentido, qualquer alteração na potência do corpo resulta numa mudança na potência da alma e vice-versa. “Assim, um ferimento corporal, o qual reduz a potência de agir do corpo, tem seu paralelo mental na dor, que reduz a nossa potência de

*pensar*” (SCRUTON, 2000, p. 37). Por isso que a busca pelo conhecimento adequado se faz necessária, pois quanto mais inadequado for, mais enfraquecida torna-se a potência corporal, favorecendo às coisas externas exercerem o controle sob o corpo, ou seja, as paixões.

Foi baseando-se nas idéias de Espinosa que, séculos mais tarde, Vigotski vem defender uma concepção monista de ser humano, criticando duramente o dualismo (tais idéias serão detalhadas em outra parte do trabalho). Sem dúvida, Espinosa foi base para a superação do dualismo, pois formula uma metafísica monista.

Durante a Modernidade, além de vertentes filosóficas distintas, como as idéias de Descartes e Espinosa, observamos outros movimentos que marcaram a vida social, econômica, política e cultural da época. É um período em que as tradições – valores, normas, costumes – começam a ser contestadas, gerando um processo de crise. Segundo Figueiredo (1991), em momentos assim, os homens voltam-se para si mesmos, mostram-se mais solitários e são obrigados a tomarem decisões.

Quando há uma desagregação das velhas tradições e uma proliferação de novas alternativas, cada homem se vê obrigado a recorrer com maior constância ao seu ‘foro íntimo’ – aos seus sentimentos (que nem sempre condizem com o sentimento geral), aos seus critérios do que é certo e do que é errado (e na sociedade há vários critérios disponíveis mais incompatíveis). Surge um espaço para a experiência da subjetividade privatizada: quem sou eu, como sinto, o que desejo, o que considero justo e adequado? (p. 18).

Nos séculos XVIII e XIX observam-se duas formas de pensamento que refletem muito as experiências da subjetividade privatizada, em função de uma sociedade em intenso processo de desenvolvimento – o iluminismo e o romantismo (FIGUEIREDO, 1991). O primeiro enfatizava a razão e a ciência como formas de explicar o universo; já o segundo, contrapunha-se ao racionalismo, caracterizando-se por uma visão de mundo centrada no indivíduo, retratando a dramaticidade, amores trágicos, ideais utópicos, fazendo emergir as emoções humanas.

O Iluminismo teve suas principais idéias expressas na Revolução Francesa e proclamava a liberdade do homem em todos os níveis em função do uso da razão. Defendia a igualdade entre os homens no que se refere à capacidade e aos direitos. Todos deveriam ser livres, mas também solidários, a fim de que tal liberdade não resultasse em caos. Segundo os filósofos iluministas, esta forma de pensamento tinha o propósito de iluminar as trevas em que se encontrava a sociedade, após o domínio da visão teocêntrica em toda a Europa desde a Idade Média.

Kant<sup>14</sup>, um dos representantes do iluminismo, discute as relações entre conhecimento e liberdade. Afirma que o conhecimento pode ter origem na experiência, mas não se reduz a ela e nem tampouco todo conhecimento é causado por ela. Ou seja, defende a existência de dois tipos de conhecimento – um puro e outro sensível. O primeiro é proveniente da razão pura ou teórica e independe de qualquer experiência, portanto, considerado apriorístico. É universal e necessário. O segundo advém de uma razão prática, ou seja, um conhecimento que se constitui a posteriori pela experiência, pela ação humana. É particular e incerto. (KANT, 1991). Defende, portanto, que a razão se constitui por princípios inatos e por aspectos construídos a partir da experiência, mas são os princípios inatos que têm a responsabilidade de organizar os dados obtidos pela experiência.

Kant chamou esses princípios de sensibilidade e de entendimento. A sensibilidade refere-se não só a sensações e percepção sensível (impressões que o sujeito recebe dos objetos exteriores), mas também às intuições de espaço e tempo como condições de possibilidade da experiência sensível, como elementos constitutivos, portanto, de nossa relação com objetos enquanto determinados espaço-temporalmente. Já o entendimento refere-se às categorias – conceitos ou princípios que fornecem a estrutura necessária para que o entendimento possa perceber ou conceber aquilo que é dado através da experiência. Sensibilidade e entendimento unem-se para constituir a experiência cognitiva. Assim, a compreensão da realidade é um ato de síntese entre ambos, ou seja, todo conhecimento é constituído pela percepção sensível do objeto e pensado mediante as categorias e os conceitos do entendimento. Portanto, *“todo o nosso conhecimento parte dos sentidos, vai daí ao entendimento e termina na razão, acima da qual não é encontrado em nós nada mais alto para elaborar a matéria da intuição e levá-la à suprema unidade do pensamento”* (KANT, 1991, p. 9).

Afirma que há limites para o conhecimento, mas que não se referem aos limites impostos pela idéia metafísica que divide a realidade em dois mundos – um natural e outro sobrenatural. Para ele o mundo é único, mas apresenta dois níveis – aparência (fenômenos) e a essência (a coisa em si).

Os limites do conhecimento não se dão entre um mundo material e outro espiritual, mas, sim, estão na razão e na sua forma de conhecer. A razão pura só pode apreender os fenômenos, a aparência, e não a coisa em si. Isso porque ela

---

<sup>14</sup> 1724-1804.

tem categorias a priori que ordenam os dados da experiência. Dessa forma, o objeto de conhecimento é constituído pela razão e não se pode afirmar nada sobre o mundo como ele é (coisa em si), mas sim sobre as propriedades que são apreendidas e organizadas pela razão (aparência) (KAHHALE, PEIXOTO e GONÇALVES, 2002, p. 45).

Assim, Kant assume que a essência (coisa em si) é inacessível ao conhecimento e apenas a aparência é percebida e elaborada pelo entendimento humano. Não supera, portanto, a oposição entre razão e realidade, entre subjetivo e objetivo, na medida em que coloca a existência da coisa em si inacessível ao conhecimento.

No romantismo, ressaltava-se a diferença entre os homens e a liberdade constituía-se, exatamente, em ser diferente. O movimento manifestou-se, intensamente no campo das artes, onde se observou a expressão de sentimentos e desejos particulares, como, por exemplo, amores proibidos; nas esculturas e nas pinturas realçam-se traços que revelavam “*de forma cada vez mais individualizada a subjetividade do artista*” (FIGUEIREDO, 1991, p. 19).

Alguns autores, como aponta Figueiredo (1992), teorizavam acerca destes dois movimentos – iluminista e romântico – identificados, às vezes, como “*duas revoluções individualistas: a do individualismo ilustrado, em que enfatizam a igualdade de direitos e a liberdade individual, e a do individualismo romântico, em que a ênfase recai na diferença qualitativa e na singularidade individual*” (p. 107).

Tanto as influências do ideário iluminista, como a força do movimento romântico, marcaram de diferentes maneiras a constituição da subjetividade moderna, através de confrontos e acomodações entre as esferas públicas e privadas. Nota-se uma cisão entre o público e o privado, entre interno e externo. Esta tensão se traduz ora pela prevalência da obediência à autoridade a qualquer custo, se necessário pela força; ora por momentos em que era assegurado aos indivíduos o espaço privado de liberdade. Dessa forma, muitas vezes assistia-se a um cultivo da privacidade exercida de maneira não contestatória. “*Os movimentos de exteriorização do privado não se constituíam em ameaças à ordem, necessariamente; ao contrário, eram elementos desta ordem*” (ibid, p. 116). Há uma aliança entre “*lei e decoro, de um lado, e liberdade e privacidade, de outro*” (id. ibid).

Segundo este autor, é possível observar que o século XVIII foi marcado pela objetividade, pelo iluminismo, pela razão e, o século XIX marcado pelo romantismo, pela subjetividade, pela emoção, pelo eu. Existe uma busca das origens nacionais e uma valorização dos sentimentos. É,

portanto, a partir do século XIX, que o pensamento moderno entre em crise. Começam a ser questionadas as teorias científicas, a intensa procura por fundamentos que possibilitavam o conhecimento, a compreensão do indivíduo como ser que pensa, dotado, portanto de uma mente ou de uma consciência caracterizada por uma determinada estrutura cognitiva. Emerge a problemática da expressão. Para Figueiredo (1992)

A valorização da cultura e dos temas da espontaneidade criativa, da expressão autêntica, do autodesenvolvimento da personalidade, da exteriorização de uma interioridade profunda, que se identificava, no plano individual, na figura do ‘gênio’ e, no plano coletivo, com o ‘espírito do povo’, assumiu uma intensidade explosiva (p. 122-123).

Toda efervescência do momento histórico exigia transformações sociais urgentes. Os novos conhecimentos produzidos na área da biologia, da física e da geografia, além do movimento produzido pela Revolução Francesa, delineiam o início do Período Contemporâneo. Algumas idéias vão marcar, intensamente, a forma de interpretar e compreender a realidade e, conseqüentemente, o ser humano, neste período. Destacam-se aqui as concepções positivistas e as do materialismo histórico nas idéias de Hegel e, posteriormente, de Marx e Engels.

O positivismo, cujo maior representante é Augusto Comte<sup>15</sup>, constituiu-se no ápice do processo de valorização da razão como a única forma de produção de conhecimento. Ocupava-se da investigação dos fatos, enfatizando a observação dos fenômenos e a busca de suas leis. As idéias positivistas forneciam possibilidades de análise e controle da natureza, buscando conhecê-la, compreendendo seus mistérios para “*dominá-los, manipulá-los em experimentos bem controlados*” (FIGUEIREDO, 1991, p. 34). Busca-se a objetividade para se obter um conhecimento verdadeiro da realidade.

Por outro lado, o materialismo histórico constituído, inicialmente a partir de Hegel<sup>16</sup> contrapõe-se a visão fragmentada da realidade e a separação entre a razão e o real. De maneira oposta a Kant, Hegel aponta que todo o contexto da época revela que o real não é acabado e imutável, pois o que existe em determinado momento pode deixar de ser necessário e modificar-se. Tal forma de pensar traz a importância do processo histórico, do movimento e do princípio da

---

<sup>15</sup> 1789-1857.

<sup>16</sup> 1770-1831.

noção de contradição. Refuta a idéia de uma realidade perfeita e acabada. Coloca a razão como histórica e, portanto suscetível a mudanças. Afirma que

os pensamentos tornam-se fluidos quando o puro pensar, [...], se reconhece como momento, ou quando a pura certeza de si abstrai de si mesma. Ela não se abandona ou deixa de lado, mas abandona o fixo do seu pôr-se-a-si-mesma [...]. por meio desse movimento os pensamentos puros tornam-se conceitos, e somente então são o que são na verdade, automovimento, círculos; são o que é sua substância, ou seja, essencialidades espirituais (HEGEL, 1980, p. 20).

Segundo Hegel, o pensamento se movimenta pela contradição implícita entre o racional e o real. Critica os pensamentos determinados, pois são “*privados de movimento, valem como essências próprias que pertencem cada uma no seu lugar, isoladas e fixas, sem se comunicar uma com a outra*” (ibid, p. 22). Afirma que o falso e o verdadeiro coexistem – “*o falso é um momento da verdade não mais como falso*” (ibid, p. 23).

Assim, Hegel critica um movimento linear e defende um movimento em espiral, afirmando que as mudanças profundas implicam no surgimento de algo qualitativamente novo, mais complexo, mais elaborado, mas não como destruição do velho e sim como algo novo que existia no velho e se constitui a partir deste. O movimento deixa de ser compreendido como mecânico – algo externo, de fora do ser, mas algo interno, próprio do ser.

Hegel defende, portanto, o movimento, a mudança e a contradição. Nada é estático. Conforme ressalta Engels (1945), seu grande mérito foi conceber “*todo o mundo da natureza, da história e do espírito como processo, isto é, em constantes movimentos, mudanças, transformações e desenvolvimento permanente, tentando, além do mais, pôr em relevo a íntima conexão que preside tal processo de movimento e desenvolvimento*” (p. 73).

Para Hegel, o conhecimento da realidade dá-se num movimento que promove transformações, as quais resultam numa alteração de qualidade. Nesse processo, a contradição está sempre presente. Isto é, há um primeiro momento em que a realidade é conhecida sob seu aspecto mais imediato; depois, surge um outro aspecto que contradiz o primeiro. A compreensão, portanto, dá-se numa relação de forças entre opostos. “*É devido a esse movimento dialético que o ser passa de um estado relativamente pobre para um estado mais rico e mais concreto*” (GILES, 1993, p. 197).

Hegel e Marx<sup>17</sup> formularam críticas à noção de subjetividade. Hegel mostra que a mesma é resultado de um processo histórico de formação da consciência. Marx, por sua vez, enfatiza o trabalho e as relações de produção no processo de formação da subjetividade. Portanto, não se referem a uma subjetividade relacionada a experiências e consciência individuais consideradas em si mesmas, como aspectos autônomos e como se a realidade se reduzisse à experiência subjetiva de cada um.

Marx e Engels<sup>18</sup> formulam o materialismo histórico dialético a partir das idéias de movimento e mudança – a dialética de Hegel e o materialismo filosófico de Feuerbach, que defendia a existência material do homem. Ou seja, os homens são produtos da natureza e as idéias são produtos da consciência humana, surgem do cérebro humano, rejeitando assim, qualquer hipótese da existência de um ente superior e/ou absoluto (ENGELS, 1979).

Marx e Engels (2002) reformulam toda idéia de matéria, de homem e de sociedade até então assumidas, a partir da concepção materialista dialética. Refutam as reflexões que partem de bases arbitrárias e fundamentam-se na análise de indivíduos reais, nas suas ações e condições materiais de existência. Afirmam que os homens distinguem-se dos animais

pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzir seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. [...] O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (p. 10-11).

Portanto, o materialismo histórico dialético assume que existe um sujeito que é capaz de interagir com o objeto de conhecimento, apropriar-se dele e transformá-lo. A relação sujeito x objeto é o resultado da interação entre objetividade x subjetividade.

A subjetividade é social e histórica, não é apenas individual, porque é produzida coletivamente, socialmente, numa relação constante de transformação do objeto. A objetividade é histórica. O critério de verdade é a prática, a verdade é concebida como absoluta e relativa ao mesmo tempo; absoluta porque se refere à objetividade e relativa porque a objetividade é histórica, portanto muda (KAHHALE, PEIXOTO e GONÇALVES, 2002, p. 70).

---

<sup>17</sup> 1818-1883.

<sup>18</sup> 1820-1895.

Todo esse processo de compreensão do ser humano e de sua condição social e histórica abre possibilidades para o estudo dos aspectos psicológicos.

Quando os valores, as normas e os costumes são questionados e surgem novas alternativas; neste processo os homens se perguntam sobre os caminhos a seguir, quais seus sentimentos, quais critérios utilizar para tomar decisões. Percebe-se, portanto, que o estudo das bases materiais (condições sociais, econômicas e políticas que caracterizam um dado momento histórico) das sociedades que vivenciaram a experiência de subjetividade privatizada é de fundamental importância para a compreensão do processo de construção das idéias que determinaram o momento de constituição do pensamento psicológico (KAHHALE e ANDRIANI, 2002, p. 77).

A concepção de homem como ser único, livre e possuidor de um mundo interno, que necessitava ser desvelado possibilitou a construção do pensamento psicológico. Neste contexto histórico-social, a Psicologia encontra espaço propício para o estudo do homem em termos de organização e funcionamento da mente.

## **PSICOLOGIA E HISTÓRIA**

Conforme exposto anteriormente, o pensamento filosófico, ao tratar das idéias referentes à relação razão e emoção, revela formas de organização social, política e econômica que vão constituindo modos diferentes de pensar e agir. O conjunto de idéias e necessidades de um determinado momento histórico promove a construção de novas formas de interpretar a realidade e de produzir conhecimento. A necessidade de explicações mais profundas a respeito do homem e do mundo, a demanda de técnicas mais aprimoradas e complexas de transformação e controle da natureza favorece o surgimento do pensamento psicológico e, conseqüentemente, a constituição da psicologia independente da filosofia (área em que a psicologia esteve vinculada até o fim do século XIX).

Todo o período compreendido entre os séculos XV e XIX foi marcado por intensas mudanças sociais, religiosas, econômicas e políticas, que influenciaram, fortemente, o processo de produção do conhecimento. A transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista levou a uma reestruturação das idéias da época e à produção de um

conhecimento, possibilitando uma nova interpretação da realidade frente às recentes necessidades.

No feudalismo, o sistema produtivo baseava-se na agricultura e, portanto, o poder concentrava-se nas mãos dos donos da terra – nobreza feudal, que explorava a mão de obra dos servos – trabalhadores, que prestavam serviços e pagavam tributos em troca de proteção e da permissão de uso da terra. Constituíam-se como uma sociedade estática e hierarquizada, formada por três níveis bem distintos: a nobreza, o clero (responsável pela proteção espiritual da sociedade e, por isso não pagava tributo algum, mas cobrava o dízimo) e os servos.

As relações de produção do feudalismo entram em crise em função de uma série de fatores de ordem econômica, política, social e religiosa. O crescimento populacional provocou um desequilíbrio entre produção e consumo, que se agravou pelo caráter primitivo de exploração e ocupação da terra. A precariedade das técnicas agrícolas e o esgotamento do solo trouxeram uma grande escassez de alimentos. Por outro lado, as guerras por ampliação de terras e poder, além das pestes que assolaram a população, dizimando grande parte desta, provocaram uma enorme falta de mão-de-obra. Há necessidade de modificação na forma de produção de bens materiais, exigindo-se novas formas de se lidar com a natureza.

Segundo Engels (1945), a luta da burguesia européia contra o feudalismo resultou em três grandes revoluções. A primeira, na Alemanha, foi a Reforma comandada por Lutero – movimento religioso de adaptação aos novos tempos, ao desenvolvimento capitalista. Representou para a religião um ajustamento de ideais e valores às transformações socioeconômicas e políticas da Europa na época. A segunda ocorreu na Inglaterra, onde o calvinismo revelou-se como o autêntico disfarce dos interesses da burguesia. O dogma calvinista traz um conceito de graça que atribui a falência ou o êxito no mundo comercial, não à atividade em si e nem mesmo à aptidão do indivíduo, mas a “*forças econômicas superiores*” que serviam de justificativa para a substituição de “*todos os velhos centros e caminhos comerciais [...] por outros novos, em que se abriam ao mundo a América e a Índia, e em que estremeciam e vacilavam até os artigos econômicos de fé mais antigos e veneráveis, - os valores do ouro e da prata*” (p. 28).

A terceira batalha burguesa foi grande Revolução Francesa, “*a primeira que se despojou totalmente do manto religioso, travando a luta no campo político aberto*” (ibid, p. 33). Promoveu o triunfo completo da burguesia, que figura como um novo segmento social. Os domínios

econômico e político passam à burguesia e o poder da Igreja começa a ser questionado. O modo de produção de subsistência dá lugar a mecanismos de produção que conduziram à acumulação de capital e ao desenvolvimento de uma economia de mercado. A relação senhor x servo é substituída pela relação burguesia (detentores dos meios de produção) x proletariado (detentores da força de trabalho).

Na sociedade feudal, o mundo era concebido de maneira estática e o conhecimento se dava por revelação. A razão estava submetida à fé. No novo modelo econômico, o mundo passa a ser visto como infinito e em movimento. A produção de conhecimento começa a se basear na geometria, na lógica matemática, na observação e na experimentação. A razão é compreendida independentemente da fé, trazendo a compreensão de um homem livre e capaz de conhecer e transformar a natureza. A ênfase está na razão, na liberdade e na individuação humana, trazendo uma visão do homem como ser singular, passível de transformar, estudar, conhecer e ser conhecido. Engels (1945) destaca que

os poderes objetivos e estranhos, que até agora vinham imperando na história, se colocam sob o controle dos homens mesmo. Exatamente daí por diante começa este a traçar a própria história com plena consciência do que está fazendo. E, justamente daí em diante, as causas sociais por ele postas em ação começam a produzir predominantemente e cada vez mais e em maior quantidade os efeitos desejados. É o salto da humanidade, do reino da necessidade para o reino da liberdade (p. 107-108).

As mudanças nas formas de produção acarretam transformações econômicas e sociais, gerando uma crise que repercute na dimensão psicológica. As crenças do homem no que se refere à igualdade e fraternidade abalam-se. Observa-se, então, a retomada e o grande desenvolvimento das ciências naturais, além da preocupação em sistematizar um método científico de conhecimento. Os modos de produção capitalista vão marcar a nova concepção de mundo, de homem e de conhecimento.

Voltava-se a cultivar a astronomia, a mecânica, a física, a anatomia, a fisiologia. A burguesia necessitava, para o desenvolvimento da sua produção industrial, de ciência que investigasse as propriedades dos corpos físicos e o funcionamento das forças naturais. Até então, porém, a ciência havia sido apenas a criada humilde da igreja, não se lhe permitindo transpor as fronteiras estabelecidas pela fé; numa palavra, havia sido algo menos que ciência. Então a ciência se rebelou contra a igreja; a burguesia precisava da ciência e lançou-se, com ela, na rebelião (ENGELS, 1945, p. 26-27).

A ascensão da burguesia no modelo capitalista promove uma grande valorização da razão, da liberdade e da individuação humana. A preocupação com o privado surge traduzida não só pela construção de lugares privados, como também pelo movimento de diferenciação entre os indivíduos. Da mesma forma, com a diminuição do poder da Igreja que influenciava as formas de pensar e agir, abre-se espaço para os indivíduos pensarem de maneiras diferentes, surgindo possibilidade de julgamento pessoal.

Com a influência do grande desenvolvimento das ciências naturais, a psicologia buscava estudos que permitissem a formulação de leis universais e verdadeiras sobre a mente humana. Nesse sentido, o pensamento psicológico foi-se constituindo marcado por três correntes teóricas: o racionalismo, o empirismo e o mecanicismo.

Para a fundamentação racionalista, a razão é tida como instrumento básico através do qual o homem pode desvendar leis naturais; já a fundamentação empirista prega a necessidade da observação na utilização de estudos experimentais; o mecanicismo, por sua vez, encontra-se pautado na idéia da existência de leis que garantem a regularidade de funcionamento do mundo em associação com o funcionamento das máquinas (KAHHALE e ANDRIANI, 2002, p. 81).

A importação de conceitos e métodos das ciências naturais era intensa na área das ciências humanas e os fenômenos psicológicos eram estudados através dos conceitos e métodos da física, matemática, fisiologia, etc. O rigor metodológico trazia maior cientificidade para a área. Nesse sentido, há uma aproximação entre a psicologia e as ciências naturais, onde dominava o modelo positivista.

Mas, num contexto histórico marcado pela contradição, observa-se uma outra tendência, negando o projeto burguês – o Materialismo Dialético de Marx<sup>19</sup> e Engels<sup>20</sup>, que promoviam um fortalecimento das classes menos favorecidas e a luta por uma nova ordem social. Assim, muitas tendências surgiram, no interior da própria psicologia, ora marcadas pelo modelo teórico das ciências naturais, ora se contrapondo a ele, resgatando a influência da filosofia.

Na seqüência, seguem algumas considerações sobre a questão das emoções segundo algumas abordagens psicológicas contemporâneas. Finaliza-se com o materialismo histórico dialético – base teórica assumida nesta pesquisa.

---

<sup>19</sup> 1818-1883.

<sup>20</sup> 1820-1895.

Não se pretende aprofundar o estudo das emoções e sentimentos em cada uma das abordagens apresentadas; o objetivo é destacar alguns aspectos mais gerais sobre a forma de tratamento que emoções e sentimentos recebem nas diferentes concepções, bem como a sua relação com a cognição.

## **Psicologia Experimental**

Desde o início do processo da constituição da psicologia como ciência, a preocupação com o privado e com a questão da subjetividade tem sido objeto de discussão. O termo utilizado naquela época era consciência, referindo-se muito mais a regiões específicas do cérebro e a funções concretas, estudando as estruturas neurais, sensações e percepções, do que voltado ao objeto complexo de natureza subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005).

Wundt<sup>21</sup> foi um dos teóricos que demonstraram um interesse muito grande nessa questão, pois se preocupava em definir o objeto de estudo da psicologia. Voltou-se para o estudo das funções psíquicas, mas não pretendia hegemonia alguma para a área. Sugere campos específicos para cada aspecto abordado.

Considerou a psicologia experimental como um campo concreto do conhecimento psicológico. [Mas]... pensava que os processos complexos do pensamento humano não eram suscetíveis ao método experimental, assim como os aspectos sociais dos processos mentais, para os quais deveria existir um campo particular da psicologia, denominado *Volkerpsychologie*<sup>22</sup> (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 1).

Embora Wundt não tenha conseguido formar discípulos que defendessem a sua idéia de *Volkerpsychologie*, trouxe grande contribuição para se pensar a constituição da mente humana a partir de uma concepção histórica. Segundo González Rey (2005), “a visão histórica de Wundt foi um poderoso antecedente para definir o caráter histórico dos processos psicológicos complexos do homem” (p. 3). Encabeça, assim, um movimento de cisão no interior da própria psicologia: Psicologia Experimental, vinculada às ciências naturais, e Psicologia Social, marcada pelas ciências humanas e sociais.

---

<sup>21</sup> 1832-1920.

<sup>22</sup> Área reservada ao “estudo dos produtos mentais criados por uma comunidade humana, como a religião, a linguagem, os mitos, dentre outros” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 2).

Tal divisão demonstra a forte influência do positivismo na constituição da psicologia. Comte (1978) criticava a utilização da introspecção como método científico para o estudo de processos psíquicos. “*O espírito humano pode observar diretamente todos os fenômenos, exceto os seus próprios. Pois quem faria a observação? [...] Ainda que cada um tivesse a ocasião de fazer sobre si tais observações, estas, evidentemente, nunca poderiam ter grande importância científica*” (p. 13-14). Afirma que tanto das paixões como os fenômenos intelectuais têm que ser observados *de fora*.

Há, portanto, um embate epistemológico: a psicologia deveria constituir-se cientificamente e ocupar-se da verificação e experimentação dos fatos, ou preocupar-se com a reflexão, a essência, os significados e assumir a influência filosófica que sempre a acompanhou desde os seus primórdios? Nesse debate entre psicologia científica e filosófica, observou-se, na Alemanha, uma psicologia vinculada à filosofia e, nos Estados Unidos, uma psicologia experimental, com um forte caráter de aplicação prática.

A psicologia norte-americana desenvolveu-se com uma tendência experimental objetiva, voltada a investigações que se orientavam por conhecimentos da biologia, metodologia rigorosa envolvendo estudos estatísticos, revelando a influência positivista.

Tal influência também marcou vários estudos sobre as emoções, que buscavam analisar as alterações orgânicas que eram provocadas por elas. Assim, aprimoradas técnicas eram utilizadas para medir mudanças nos batimentos cardíacos, quantidade de suor, variações de tônus muscular, etc.

William James<sup>23</sup> e Lange<sup>24</sup> afirmavam que “*o cérebro é o órgão do pensamento humano, o das emoções são os órgãos vegetativos internos*”. (VIGOTSKI, 1998, p. 86). Ambos estabelecem que “*as emoções são o reflexo em nossa consciência de mudanças orgânicas*” (ibid, p. 89), ou seja, as emoções constituem-se pela tomada de consciência das alterações orgânicas que são produzidas a partir da percepção de uma determinada situação.

Vigotski (1998) destaca, em seus estudos sobre as emoções, que os psicólogos anteriores a James e Lange propunham um processo emocional organizado da seguinte maneira. Primeiro, percebe-se uma determinada situação; em seguida, surge o sentimento (a sensação da emoção) e, depois, a expressão orgânica correspondente ao sentimento (palpitações, tremor, palidez,

---

<sup>23</sup> 1842-1910.

<sup>24</sup> 1858-1921.

alterações na pressão sanguínea, etc.). James e Lange propuseram uma outra seqüência para o processo emocional. Defendem que, logo após a percepção de uma situação,

surgem mudanças orgânicas provocadas de forma reflexa (para Lange, vasomotoras de preferência; para James, viscerais, ou seja, produzidas nos órgãos internos). Estas mudanças, que ocorrem de forma reflexa no medo e em outras emoções, são percebidas por nós, e a percepção das reações orgânicas próprias é o que constitui a base das emoções (p. 83).

Para James e Lange, o objeto visualizado estimula os órgãos receptores e os impulsos atingem o córtex cerebral e, assim, tem-se a percepção do objeto. No córtex, são produzidas excitações dirigidas aos músculos e aos órgãos internos, que promovem transformações nestes. Essas excitações retornam ao córtex e o objeto, até então percebido, torna-se objeto vivido emocionalmente.

Os estudos das emoções, baseados numa abordagem bio-fisiológica, buscavam encontrar o substrato das emoções no Sistema Nervoso Central (SNC), no Sistema Nervoso Periférico (SNP) e Sistema Endócrino (SE). O objetivo era observar padrões fisiológicos que pudessem estar relacionados a cada tipo de emoção.

Cannon<sup>25</sup>, fisiólogo norte-americano, buscou na neurofisiologia algumas respostas para a questão das emoções. Na realização de experimentos com gatos, cachorros e outros mamíferos, utilizando métodos de pesquisa bastante complexos, de extirpações, intoxicações artificiais e análises bioquímicas, conseguiu demonstrar, experimentalmente, que estados emocionais diferentes provocam reações orgânicas muito semelhantes. Além disso, também demonstrou que os órgãos vegetativos internos não são bem supridos de nervos e as mudanças internas, portanto, ocorrem de forma lenta demais para serem fonte de sentimentos emocionais. Destacou que, mesmos os animais privados do sistema nervoso simpático, embora não apresentando reações orgânicas diante de situações de terror ou fúria, comportavam-se da mesma maneira que os que tinham o sistema nervoso simpático preservado. Demonstrou ainda que as alterações orgânicas revelam uma relação maior com a atividade muscular do que com as emoções (VIGOTSKI, 1998).

Esses estudos, como é possível supor, utilizavam refinadas técnicas de laboratório, envolvendo instrumentos muito precisos que mediam inúmeras alterações orgânicas. Entretanto,

---

<sup>25</sup> 1871-1945.

quando os experimentos envolviam pessoas, eram realizados através do método introspectivo, ou seja, o sujeito voltava-se para sua própria mente e relatava suas sensações e percepções.

A introspecção, como recurso metodológico, ao mesmo tempo em que trazia possibilidades enquanto acesso à mente através dos relatos do próprio sujeito quanto às sensações e percepções, limitava quanto à busca de cientificidade, pois se questionavam a confiabilidade e as garantias na obtenção de leis e verdades universais. Assim, as críticas à introspecção abrem espaço para o surgimento do Behaviorismo.

Sem dúvida, o behaviorismo foi um marco no desenvolvimento da psicologia no século XX, pois se constituiu segundo os princípios das ciências naturais. Ocupa-se do estudo objetivo do comportamento (conduta), através de respostas emitidas diante de estímulos também objetivos. Traz, como método de investigação, o estudo comparativo com animais, criticando duramente os métodos de introspecção, que, como método científico, parecia

pouco confiável, muito vulnerável a distorções pessoais, muito subjetiva. Outras ciências utilizavam métodos objetivos que produziam medidas verificáveis e reaplicáveis em laboratórios do mundo inteiro. Se duas pessoas treinadas em introspecção discordassem sobre suas conclusões, seria mais difícil resolver o conflito; entretanto, se utilizassem métodos objetivos, os pesquisadores poderiam notar diferenças de procedimentos que talvez explicassem os resultados diferentes (BAUM, 1999, p. 24).

Os estudos baseiam-se na observação direta do comportamento a partir da relação estímulo-resposta, focalizando a forma que os comportamentos ocorrem, analisando as contingências que os provocam e os mantêm. Os estímulos reforçadores, por exemplo, modelam, mantêm ou extinguem os comportamentos conforme a intensidade e frequência com que aparecem.

Watson<sup>26</sup>, fundador do behaviorismo metodológico, desejava que a psicologia fosse definida como ciência do comportamento – entendido como movimento de músculos e glândulas – e acreditava que era possível compor uma psicologia sem “*renunciar à nossa definição: nunca usar os termos consciência, estados mentais, mente, conteúdo verificável introspectivamente, imagens e coisas parecidas*” (WATSON, 1913, p. 166). Segundo Baum (1999) evitar os termos relacionados à consciência permitiria que a psicologia estudasse o comportamento observável objetivamente.

---

<sup>26</sup> 1879-1958.

Por outro lado Skinner<sup>27</sup>, mesmo concordando que o behaviorismo ocupa-se das relações entre ambiente e comportamento, e que este é consequência dos eventos capazes de afetar o organismo, salienta que parte desses eventos encontra-se dentro do próprio sujeito. Portanto, não faz distinção entre mundo objetivo e mundo subjetivo. A definição de comportamento “*inclui todos os eventos sobre os quais podemos falar*” (BAUM, 1999, p. 45). Abrem-se, neste sentido, possibilidades para o estudo das emoções e sentimentos, sem, no entanto, desconsiderá-los como um conjunto de respostas emitidas a partir de condições de estímulos.

Para Skinner (2000), o fato de se considerar a existência de um universo privado, não significa que tenha uma natureza especial, diferente dos comportamentos. Há, apenas, uma limitação quanto ao acesso, ou seja, quanto ao número de pessoas que podem relatá-los. Nesse sentido, eventos públicos são aqueles que podem ser relatados por mais de uma pessoa. Já os eventos privados, ao contrário, nunca podem ser relatados por mais de uma pessoa, mesmo que ocorram na presença de várias. O pensamento é um exemplo de evento privado. Ele pode ocorrer na presença de outras pessoas, mas somente o indivíduo que pensa pode relatar o que está pensando.

Portanto, eventos públicos e privados são considerados comportamentos e possuem as mesmas propriedades. Para os behavioristas radicais, como Skinner, ambos os eventos são considerados eventos naturais, pois são produzidos por um organismo inteiro, completo e vivo.

O comportamento de pedras e estrelas não é parte do objeto de estudo porque [...] não são vivos. O comportamento de uma célula, de um fígado, ou de uma perna não faz parte desse objeto porque eles não são organismos inteiros. No entanto, quando o meu cão late, esse evento (o latido do meu cão) é atribuído ao organismo como um todo (o meu cão). Se eu disser O céu está azul, essa verbalização (evento) é atribuída a mim; ela é, digamos meu relato de que O céu está azul. O mesmo pode ser dito de eventos privados. Se eu pensar O carro está fazendo um barulho novo, esse evento é atribuído a mim enquanto organismo como um todo; é o meu pensar (BAUM, 1999, p. 48).

Diante de um comportamento privado, é comum supor que se trata de algo relacionado à mente. Na visão do behaviorismo radical, a mente não é um objeto natural porque ela não é acessível. É possível acessar o cérebro, por exemplo, pesá-lo, medi-lo, inclusive manipulá-lo; a

---

<sup>27</sup> 1904-1990.

mente, por sua vez, não. Por isso, a noção de mente é problemática para uma ciência do comportamento, dado o pressuposto empírico a partir do qual se constitui.

Segundo Baum (1999), *“pensamentos, sensações e sonhos são eventos privados, naturais e freqüentemente observáveis por aquele que os experimenta. Em contraste, a mente e todas as suas partes e processos são fictícios”* (p. 50). Assim, os eventos fictícios não são possíveis de serem observados, a não ser por inferências do comportamento que os expressam. *“Ninguém até agora observou uma mente, um desejo, um impulso, ou uma personalidade [...]. Uma pessoa que se comporta agressivamente, por exemplo, é considerada portadora de uma personalidade agressiva. Mas ninguém jamais verá a personalidade; vê-se apenas o comportamento”* (id. *ibid*).

Portanto, o behaviorismo radical admite os eventos naturais, que compreendem os eventos públicos e privados, e excluem, apenas, os eventos fictícios, como os que se referem à mente. A questão que se coloca é: como lidar com variáveis que não são diretamente observáveis, sem ferir os princípios científicos, que apresentam uma concepção da natureza ordenada e integrada? Como assumir a existência de eventos privados sem lançar mão dos conceitos de mente e consciência?

Segundo Skinner (2000), *“a contribuição que uma ciência do comportamento pode dar, ao sugerir uma alternativa, é talvez uma de suas realizações mais importantes”* (p. 282). Aqui, salienta-se o papel fundamental dos comportamentos verbais como possibilidade de acesso ao mundo privado.

Discriminar aquilo que sentimos e falar sobre isso são comportamentos aprendidos, produto da comunidade verbal que nos ensina a descrever o que fazemos, pensamos e sentimos. Portanto, todos os nossos comportamentos são conseqüência de uma história pessoal e global decorrente das contingências ambientais, ou seja, resultado de uma história de reforçamento. Portanto, pensando nas emoções e sentimentos, o indivíduo aprende com a comunidade social a nomear eventos privados a partir de aspectos observáveis.

Assim ensinamos uma criança a dizer ‘isto coça’ ou ‘isto faz cócegas’ porque observamos alguma manifestação que acompanha a estimulação privada (‘o tipo de coisa que dá coceira ou faz cócegas’) ou qualquer outra reação que se identifique com o coçar-se ou contorcer-se [...]. Por mais estranho que seja, é a comunidade que ensina o indivíduo a ‘se conhecer’ (SKINNER, 2000, p. 283 e 285).

É através de estímulos reforçadores que se determina o surgimento da emoção e a intensidade da mesma. Segundo Skinner (2000) *“definimos uma emoção, (...), como um estado particular de alta ou baixa freqüência de uma ou mais respostas induzidas por qualquer uma dentre uma classe de operações”* (p. 182).

Afirma que as respostas que definem uma emoção são aprendidas, em grande parte, por um processo de condicionamento, como, por exemplo, é o caso das respostas que definem a raiva. *“O comportamento que inflige dano é reforçado durante a cólera e subsequentemente será controlado pelas condições que controlam a raiva. Assim como o alimento é reforçador para o organismo faminto, também o dano infligido em outro é reforçador para quem está zangado”* (ibid, p. 179).

Por outro lado, Watson (1913) afirma que algumas emoções estão presentes em nossa herança genética. O medo, por exemplo, é uma delas. Todo recém nascido tem medo de ruídos fortes e da perda do apoio. Através do processo de condicionamento, adquire-se medo em outras situações, além das apresentadas ao nascimento. Assim, algumas emoções partem do padrão de reações hereditárias presentes desde o nascimento e, através da associação de um reflexo incondicionado a um estímulo, inicialmente neutro, que se torna reforçador positivo ou negativo; tais emoções ganham diferenciação quanto à intensidade e uma maior complexidade enquanto conduta – é o processo de condicionamento.

Portanto, a complexidade das emoções é explicada através da combinação entre as emoções básicas, presentes na herança genética, e os agentes reforçadores.

Mesmo uma emoção aparentemente bem marcada como a raiva pode não ser redutível a uma única classe de respostas ou atribuível a um único conjunto de operações. A raiva produzida por uma certa circunstância pode não ser a mesma que a produzida por outra (SKINNER, 2000, p. 180).

A intensidade e duração das emoções definem-se em função do estímulo que se tem. Estímulos positivos ou negativos provocam comportamentos de aproximação ou afastamento, respectivamente. Assim, tais estímulos resultam numa ativação do SNC que conduzem a respostas viscerais. Essas respostas viscerais produzem impulsos que vão ativar respostas musculares e relatos verbais – comportamentos que poderão ser observados. Skinner (2000) não nega as alterações fisiológicas presentes nos comportamentos emocionais. Mas aponta como

infrutíferas as tentativas de se definirem padrões particulares de respostas de glândulas e músculos relacionados a cada emoção.

Embora haja alguns padrões característicos dessas respostas, as diferenças entre as emoções com frequência não são grandes e não seguem as distinções usuais. Nem servem para diagnóstico de emoção em geral, pois ocorrem também sob outras circunstâncias – por exemplo, depois de um exercício pesado ou de uma lufada de ar frio (p. 176-177).

Portanto, na abordagem behaviorista, as emoções são consideradas comportamentos encobertos desencadeados por estímulos. Tais comportamentos são de natureza privada, pois, mesmo outros indivíduos reconhecendo o estímulo que provocou a emoção, senti-la é uma experiência individual. Assim, ganha destaque no estudo das emoções o papel dos comportamentos verbais que se constituem uma possibilidade tanto de acesso ao universo privado (falamos a respeito do que sentimos), como também uma possibilidade de aprendizagem (nomeamos as emoções e os sentimentos construindo um padrão social). Skinner ressalta, portanto, que focalizar as alterações orgânicas para o estudo das emoções não possibilita maior compreensão das mesmas. Os comportamentos verbais e o tipo de estímulo é que ganham centralidade.

## **Psicanálise**

Um outro movimento importante foi a Psicanálise. Por razões eminentes da época, a Psicanálise encontra muita dificuldade para ser reconhecida no meio científico vienense, onde Freud<sup>28</sup> viveu. Pelo fato de ter como objeto de estudo o inconsciente, não correspondia ao modelo de ciência da época (como já exposto anteriormente). Da mesma forma, ao enfatizar o papel da sexualidade no processo de desenvolvimento psíquico do ser humano, representava uma ofensa à moralidade da sociedade burguesa de Viena. Além disso, revelava que o homem não se definia pela racionalidade, e que sua mente não se caracterizava apenas pela consciência, mas, ao contrário, o comportamento é fortemente determinado por desejos e impulsos de que não temos consciência e que, reprimidos e não realizados, permanecem em nosso inconsciente, manifestam-se em nossos sonhos, e em nosso modo de agir.

---

<sup>28</sup> 1856-1939.

Como bem destaca Fiori (1981), o próprio Freud

na ‘Conferência Introdutória à Psicanálise’, de 1916, mostra que a espécie humana sofreu três grandes feridas em seu narcisismo. A primeira foi causada por Copérnico, ao tirar a Terra do centro do universo. A segunda, por Darwin que, ao definir ‘A origem das espécies na luta pela vida’, tira ao homem a pretensão de ser filho de Deus. A terceira é a descoberta do inconsciente, que tira ao homem o domínio sobre sua própria vontade (p. 14).

Ao formular uma nova explicação do aparelho psíquico humano, sobretudo com sua hipótese do inconsciente, Freud mostra que não temos controle pleno de nossas ações e que há causas determinantes das mesmas, que nos são desconhecidas. Apresenta obras comprometidas com uma nova visão de homem, não apenas relacionada ao exercício da razão. Apresenta forças ocultas incapazes de serem controladas e organizadas por meio da razão (GONZÁLEZ REY, 2005).

Para a elaboração de sua teoria, Freud relacionou os fatos (acontecimentos) com os afetos (sentimentos e emoções originados nos fatos). Observou que o sintoma das histerias desaparecia quando suas pacientes lembravam-se do fato que o provocou, juntamente com o afeto que acompanhava tal fato.

Um evento traumático reprimido, que não faz parte da percepção consciente (...), ao ser recordado, traz junto a vivência de toda emoção anteriormente reprimida. A recordação consciente do trauma, com a correspondente descarga de emoções reprimidas, faz com que os sintomas desapareçam (FIORI, 1981, p. 17).

Assim, os afetos são tratados como algo que surge de acontecimentos vividos e/ou imaginados que, ao se caracterizarem por sentimentos de desprazer, manifestam-se fisicamente, produzindo sintomas que levam a patologias.

Por outro lado, nem sempre é possível lembrar-se do fato que gerou o sintoma, porque tal lembrança causa sofrimento. Assim, Freud afirma que o psiquismo funciona segundo o *princípio do prazer*, ou seja, busca a todo custo evitar o sofrimento e por isso não consegue se recordar do fato que gerou o sintoma. Portanto, segundo Freud, o ser humano busca ser feliz, ter coisas boas, satisfação e prazer. Afirma que a busca pelo prazer se constitui no desejo. (FREUD, 1998).

É a partir dessas idéias, que Freud formula os conceitos de *consciente e inconsciente*. Supõe que há lugares onde se alojam as representações indesejáveis – os fatos que são esquecidos

em razão do desprazer que geram para o sujeito. Para ele, esse lugar é o inconsciente e denominou de *recalque* a força que mantém a representação de tal situação no inconsciente, impedindo que algo seja percebido. E denominou, ainda, *repressão* a força “*que se mobiliza para que o indivíduo não seja ferido em seus ideais éticos e estéticos, que tira da consciência a percepção de acontecimentos cuja dor o indivíduo não poderia suportar*” (FIORI, 1981, p. 19).

Conforme defende Freud, o ser humano busca, constantemente, a realização de desejos. Afirma também que há uma outra força que denominou *pulsão*, que busca ser satisfeita, mas tem natureza diferente do desejo. Para Freud, o desejo é um movimento do psíquico e a pulsão é de natureza orgânica.

Trata-se de um fenômeno fisiológico e de um processo energético-econômico. Ou seja, ela [pulsão] provém do corpo e coloca em movimento um processo que vai da necessidade ao acúmulo de energia que gera uma pressão no sentido da descarga que conduz à satisfação. Mas ela é percebida pelo indivíduo como fenômeno psíquico – idéia, vontade, dor, medo, sensações – e o impele a agir. Assim, na acepção mais individual do termo pulsão, em sua manifestação no indivíduo, a mesma se coloca no limiar entre o somático e o psíquico (ROSA, RIBEIRO e MARKUNAS, 2002, p. 146).

Nesse sentido, a pulsão deriva da necessidade – como alimentação e necessidade sexual. O desejo, por sua vez, tem origem na busca pelo prazer.

A Psicanálise inaugura um novo espaço de significação, uma “*nova zona de sentido sobre o objeto de estudo da Psicologia*” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 21)<sup>29</sup>, embora sem transcender o modelo mecanicista da época. Freud mantém-se nos limites do organicismo. Ao abordar a sexualidade como desejo, refere-se a uma pulsão orgânica, algo da dimensão do corpo. A sexualidade é compreendida como uma função biológica. Mesmo sem considerar as influências histórico-culturais na construção dos diferentes significados para a questão da sexualidade e desenvolvimento emocional, Freud abre possibilidades para que, posteriormente, outros pensassem na dimensão do sujeito que é constituído por este corpo. Segundo González Rey (2005), Birman propõe uma dimensão “*corpo-sujeito*”.

Para González Rey (2005) “*a questão do corpo está estreitamente relacionada à recuperação da emoção como tema essencial na construção da subjetividade*” (p. 26). O autor

---

<sup>29</sup> O conceito de “zona de sentido” refere-se “à criação de um novo espaço de significação sobre o estudado, sem pretensão de uma correspondência direta entre categorias usadas e a realidade estudada” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 21).

critica o pensamento cartesiano ao defender que o corpo não é uma dimensão isolada e nem tampouco uma fonte universal de desejo. Este organiza-se a partir das emoções experimentadas pelo sujeito num determinado contexto social. “A *psicanálise de Freud inaugurou uma importante representação sobre a psique que continuou evoluindo entre seus seguidores, principalmente aqueles que geraram posições teóricas diferentes dentro da própria representação psicanalítica*” (ibid, p. 30).

Segundo o autor, Freud representou a psique como um processo constitutivo do sujeito, embora não a tenha compreendido como fenômeno subjetivo. Abordou a tensão entre sociedade e indivíduo, apesar de compreender o social e o individual como fenômenos diferentes e independentes, sem considerar que um é constituído do outro. Assumiu a psique como um sistema não governado unicamente pela razão, mas, ao mesmo tempo, atribuiu a esta um papel central no processo terapêutico. González Rey revela, portanto, que, dentre os seguidores de Freud, a maior divergência consiste em definir o lugar do social no desenvolvimento da psique.

Os aspectos sócio-culturais e interpessoais surgem, gradativamente, no cenário da teoria psicanalítica, mas recebem a atenção de poucos especialistas.

Coloca-se o desafio de compreender os fenômenos psíquicos a partir de uma visão cultural e não mais sob a influência das ciências naturais, considerando-os como fenômenos mecânicos. Sem dúvida, a Psicanálise se estabelece como uma possibilidade de produção de conhecimento que rompe com o positivismo metodológico, redefinindo a concepção de conhecimento científico.

Freud trata das emoções referindo-se aos desejos e pulsões, questionando a predominância da razão. Seu enfoque maior foi o estudo das patologias. Ao relacionar afetos e acontecimentos vividos, aborda sentimento e emoções voltados às situações de desprazer, envolvendo o inconsciente como entidade que abriga tais momentos, que são esquecidos em razão do imenso sofrimento que causam. Pois os indivíduos buscam constantemente o prazer, a satisfação e a felicidade.

## **Fenomenologia**

Outro movimento que se iniciou na Alemanha e que também criticava o conhecimento da época – a influência do Positivismo e do modelo das ciências naturais na Psicologia – refere-se à

Fenomenologia. Constituiu-se a partir dos primeiros trabalhos de Edmund Husserl<sup>30</sup>, nos últimos anos do século XIX. As críticas iniciais eram dirigidas à eliminação dos aspectos subjetivos, considerados não científicos.

Ele afirma que as ciências cuja preocupação são os fatos da natureza não incluem a subjetividade em seu trabalho com os corpos, as denominadas ciências do espírito, na tentativa de serem o mais objetivas possíveis e suprirem, dessa forma, uma exigência positivista, acabam focando os olhares em seus respectivos objetos e ignoram, conseqüentemente, uma provável influência do cientista/sujeito sobre o objeto. O fruto desta postura é uma constatação vazia dos fenômenos observados, à qual não são colocados maiores esclarecimentos. Quando é rejeitada a subjetividade do observador diante de um objeto, qualquer constatação torna-se vazia, sendo aquele objeto, então deturpado (KAHHALE, 2002, p. 181).

A proposta de Husserl é criar um método que possibilitasse ao homem atingir leis universais e verdadeiras sobre ele mesmo e o conhecimento. Assim, defende a Filosofia como a base de todo o conhecimento. *“Na mesma época em que Marx trabalha e estuda as relações de produção e procura um novo modelo de ciência, Husserl pretende encontrar a fundamentação radical de todas as ciências, o fundamento da Filosofia”* (KAHHALE, 2002, p. 178).

A Fenomenologia propõe-se a descrever a estrutura dos fenômenos. Busca explicar a relação sujeito-mundo a partir da mediação da consciência, afirmando que esta tem três dimensões: intencionalidade, temporalidade e horizonte. A consciência é constituída por atos intencionais, os quais se referem à percepção, memória, especulação, paixão, imaginação, entre outros. Portanto, a intencionalidade da consciência é ter *“consciência de alguma coisa, ou seja, é a descrição das diferentes formas de relação entre o sujeito e o mundo”* (ibid, p. 187). A dimensão temporal refere-se *“ao fato de que toda a consciência intencional é uma síntese no tempo. A percepção do objeto supõe a percepção da sua identidade ao longo de uma sucessão temporal de imagens. O significado do objeto depende do que recordamos dele”* (id. ibid). O conceito de horizonte da consciência refere-se a uma potencialidade implícita, envolvendo um *“conjunto de estados passados, antecipados, sugeridos, suspeitos, assemelhados, contrastados, etc. em relação ao qual o objeto tematizado adquire um significado para o sujeito”* (id. ibid). Os horizontes são inconscientes e elucidá-los é uma das tarefas da Fenomenologia (FIGUEIREDO, 1992).

---

<sup>30</sup> 1859-1938.

Portanto, a Fenomenologia busca estabelecer relações entre sujeito e objeto “*através dos atos intencionais, da possibilidade de comunicação, seja pela fala ou pela escuta, e da expressividade de forma geral*” (KAHHALE, 2002, p. 188), revelando o que há de essencial na percepção, recordação, imaginação, memória.

O estudo das emoções, na Fenomenologia, ganha um caráter subjetivo e apresenta certa amplitude, pois há uma preocupação com o funcionamento do ser humano como um todo, não se fixando em processos isolados (como por exemplo, apenas os aspectos biológicos). Desloca-se o foco da simples constatação (onde se estuda a emoção objetivamente, assim como ela se apresenta), para a ordem da significação (o que a emoção quer dizer para o sujeito que a sente e o que esse sujeito quer dizer através dela).

Assim, os conceitos centrais que fundamentam o estudo para a compreensão das emoções são percepção e significação. Portanto, constitui-se objeto de investigação a percepção que cada sujeito tem do mundo. A grande preocupação está no que cada um experimenta em um determinado momento. Os sujeitos, em conjunto com outros sujeitos à sua volta, produzem certo conjunto de experiências que serão compartilhadas por todos. Tais experiências promovem percepções variadas (cada sujeito pode perceber aspectos diferentes), que determinam a forma como cada um vai reagir, determinam o comportamento que se segue. São as experiências vividas que têm importância, pois envolvem o que se percebe dessa experiência e os significados que se atribuem a ela. Por isso, as emoções regulam a ação e têm influência da intencionalidade.

Como foi visto, o princípio da intencionalidade refere-se à consciência que se tem das coisas do mundo. Os objetos só podem ser definidos em sua relação com a consciência. Para a fenomenologia, partimos de uma análise intencional de algo do mundo – situação/objeto e assim, construímos na consciência a percepção que se tem disso. Há, portanto, uma correlação entre consciência e objeto. “*Se o objeto é sempre objeto-para-uma-consciência, ele não será jamais objeto em si, mas objeto-percebido, ou objeto-pensado, rememorado, imaginado, etc.*” (DARTIGUES, 1973, p. 26).

Pode-se dizer que é a idéia de intencionalidade que promove a aproximação entre emoção e cognição. A intencionalidade se traduz em perceber e dar significado a partir de crenças, desejos e juízos, que têm, para a fenomenologia, uma natureza cognitiva. Além disso, a consciência manifesta-se na intencionalidade do sujeito.

(...) el fenomenólogo interrogará la emoción acerca de la conciencia o del hombre; le preguntará no solo lo que es, sino también lo que tiene que enseñarnos sobre un ser, una de cuyas características es precisamente la de ser capaz de emocionarse. Y, a la inversa, interrogará la conciencia, la realidad humana, acerca de la emoción: ¿qué debe ser, pues, una conciencia para que la emoción sea posible e incluso acaso necesaria? (SARTRE, 1987, p. 26).

A emoção é uma forma de apreender o mundo e é também uma transformação desse mundo. Emoção e consciência atuam em conjunto nesse processo de transformação. Quando, numa situação difícil, as possibilidades de solução se esgotam, o corpo, dirigido pela consciência, muda suas relações com o mundo para que esse mundo mude suas qualidades. Ou seja, há um processo de percepção da situação e a elaboração de significados a partir do que é percebido. Assim, ocorre uma modificação no corpo dirigida pela consciência, que, intencionalmente, leva a uma ação transformadora, mas que não abandona totalmente o plano do irrefletido. Nesse sentido, Sartre (1987) destaca que *“al ser imposible la aprehensión de un objeto o al engendrar una tensión insoportable, la conciencia lo aprehende o trata de aprehenderlo de otro modo; o sea, se transforma precisamente para transformar el objeto”*. (p. 86).

O autor exemplifica dizendo que, ao se tentar colher um cacho de uvas e constatar que o mesmo está fora de alcance, abandona-se tal conduta e atribui-se às uvas uma nova qualidade – *demasiado verdes*. Assim, transforma-se o real por um mundo fictício, onde as dificuldades surgidas desaparecem. *“En una palabra, en la emoción el cuerpo, dirigido por la conciencia, transforma sus relaciones con el mundo para que el mundo cambie sus cualidades.* (ibid, p.88).

Isso não significa, afirma Sartre, que a conduta emocional seja uma desordem; pelo contrário, *“es un sistema organizado de medios que tienden hacia una meta. Y se recurre a este sistema para disimular, sustituir, rechazar una conducta que no se puede o no se quiere mantener”* (ibid, p. 50).

Portanto, a conduta emocional confere à situação e ao objeto uma qualidade diferente de sua estrutura real. Como numa situação em que se desmaia ao perceber a aproximação de um animal feroz.

El desmayo es aquí un refugio (...) pero al no poder evitar el peligro por los medios normales y los encadenamientos deterministas, lo he negado. He pretendido aniquilarlo. La urgencia del peligro ha servido de motivo para una intención aniquiladora que ha impuesto una conducta mágica (SARTRE, 1987 p. 90).

Assim, o desmaio é a possibilidade de se entrar num mundo onde o perigo não existe – um mundo fictício.

Em outras palavras, a consciência é influenciada pela emoção. Na tristeza, o mundo torna-se sombrio; por outro lado, na alegria, tudo fica mais fácil, mais encantador e há uma disponibilidade maior para a atuação. “*Vemos com isso que a emoção não é uma simples desordem do organismo. Ela é inicialmente significação, modo de apreensão do mundo pela consciência*” (DARTIGUES, 1973, p.102).

### **Abordagem piagetiana**

Ainda num contexto onde a Psicologia permanecia sob influência do conflito entre Ciências Naturais e Filosofia, surgem os estudos de Piaget<sup>31</sup>. Tendo como formação inicial a Biologia, voltou-se também para os conhecimentos no campo da Filosofia, influenciado pela polaridade vivida na família – a figura materna era marcada pela religiosidade e a paterna pela ciência. Academicamente, recebeu influências dos estudos de Darwin, mas teve contato também com as idéias do filósofo francês Henri Bergson<sup>32</sup>, entusiasmando-se com o conceito de “*Élan Vital*” – algo relacionado à força de vida, e de Arnold Reymond<sup>33</sup>, outro filósofo.

Em meio a esses estudos e influências, Piaget voltou seu interesse para a Epistemologia (área da Filosofia), vislumbrando “*conciliar a biologia na explicação da teoria do conhecimento, propor uma teoria com pressupostos biológicos*” (CANO, 2002, p. 226).

Formulou uma teoria conhecida como Epistemologia Genética, buscando responder a seguinte questão – como o ser humano conhece? Seu objetivo era descobrir a gênese da inteligência. Defendia que a relação do ser humano com o mundo revela uma forma de atuar que parte de uma estrutura simples, para outra mais complexa. É através da relação sujeito-objeto que se dá a produção de conhecimento.

O conhecimento, portanto, resultaria da interação entre sujeito e objeto; sujeito como possuidor de estruturas internas e objeto como possuidor de caracteres preexistentes. O instrumento inicial do conhecimento, ou da relação sujeito versus objeto, não seria a percepção, como diriam os empiristas, mas sim a ação. O

---

<sup>31</sup> 1896-1980.

<sup>32</sup> 1859-1941.

<sup>33</sup> 1874-1958.

sujeito não abstrai propriedades a partir do objeto em si, mas sim a partir da ação que o sujeito tem com o objeto (CANO, 2002, p. 232).

Embora toda a sua teoria busque explicar o processo de construção do conhecimento, Piaget sustenta existir uma indissociação entre inteligência e afetividade, apesar de serem aspectos de naturezas diferentes. Afirma que toda ação e pensamento envolvem dois aspectos – o cognitivo, referente às estruturas mentais, e o afetivo, que é compreendido por ele como energética (possivelmente, sob influência do conceito de Élan Vital, de Bérngson).

Piaget usa uma metáfora para explicar que não se encontra um estado afetivo sem elementos cognitivos, e vice-versa, fazendo referência a um como motor e a outro como gasolina. O primeiro representa os aspectos cognitivos e, o segundo, os componentes afetivos. Piaget defende “*que la combustión de esta última [gasolina], es decir los aspectos energéticos del comportamiento, no puede llegar a cambiar la estructura del conocimiento, aunque pueda afectar a su realización o inhibición*” (PIAGET, 2001, p. 12). Isto é, a afetividade está constantemente operando no funcionamento do pensamento, mas não cria novas estruturas. Pode acelerar ou causar retrocessos no processo de desenvolvimento da inteligência, pode perturbar seu funcionamento, modificar seus conteúdos, mas não pode produzir nem modificar suas estruturas.

Defende a relação entre afetividade e cognição no campo do desenvolvimento moral e na formação dos valores, destacando o papel central desta relação na construção do sujeito moralmente autônomo. Afirma que os valores se constituem a partir de trocas afetivas entre o sujeito e o meio<sup>34</sup>.

Em sua obra *Inteligência e Afetividade*<sup>35</sup> (2001), elabora seis estágios nos quais aponta os aspectos afetivos presentes. Destaca um estágio inicial, que se refere aos dispositivos hereditários – instintos e reflexos. Discute que todo ato instintivo tem como suporte uma necessidade, que Piaget identifica como um elemento energético. Dá como exemplo os reflexos de sucção, que possibilitam a deglutição e permitem a satisfação de uma necessidade alimentícia (PIAGET, 2001).

No estágio seguinte, destaca a presença de afetos perceptivos – “*sentimientos ligados a la percepciones (placer, dolor, agradable, desagradable, etcétera)*” (ibid, p. 41). Discute que a

---

<sup>34</sup> Meio aqui refere-se a outros sujeitos e também aos objetos.

<sup>35</sup> Obra original: “Les relations entre l’intelligence et l’affectivité dans le développement de l’enfant”, 1954.

interação dialética entre afetividade e inteligência possibilita uma diferenciação constante e progressiva das percepções em função dos objetos e das situações.

Na seqüência (terceiro estágio), Piaget identifica o que denominou de afetos intencionais. Surgem num período de desenvolvimento em que os atos da criança começam a diferenciar os meios dos fins. Ou seja, no plano cognitivo, a criança utiliza um objeto que tem função determinada, com uma outra intenção. Por exemplo: ao tentar alcançar um objeto sem sucesso, a criança usa seu travesseiro como apoio para aproximar-se do que deseja. É o início de um processo de regulação e coordenação de atos complexos. No plano afetivo, Piaget explica que, nesse estágio, há um processo de diferenciação que se mantém no âmbito interno ao sujeito – *“ciertos objetos sin interés en sí mismo, cobran un interés en relación con otros, previamente valorizados. Por lo tanto: comienzo de una jerarquía de valores, evidentemente aún lábil”* (ibid, p. 48). Existe também um processo de descentração – *“la afectividad comienza a dirigirse hacia el otro, a medida que el otro se distingue del propio cuerpo”* (idem). Assim, o plano cognitivo corresponde ao desenvolvimento da inteligência sensório-motora (caracterizada pela subordinação dos meios aos fins perseguidos) e no plano afetivo surgem novas formas de sentimentos – ligados à ação e à organização de um sistema de valores. É o valor atribuído ao objeto ou à situação que determinará a energia empregada durante a ação. Portanto, o valor atribuído desempenha importante papel no desenvolvimento de sentimentos.

Así es como al sistema de ajuste de fuerzas, constituido por los sentimientos-regulaciones, se le agrega el sistema de valores. Esta noción de valor es difícil de definir en el estadio en el cual nos encontramos. Podemos caracterizarla como un **enriquecimiento de la acción propia**<sup>36</sup>. Un objeto, una persona, tienen valor cuando enriquecen la acción propia. Este enriquecimiento puede ser una cuestión de fuerzas, pero es principalmente un enriquecimiento funcional: un objeto, una persona valorizados pueden ser la fuente de nuevas actividades (PIAGET, 2001, p. 67).

Piaget destaca ainda os afetos intuitivos (quarto estágio), que surgem no início do período pré-operatório, por volta dos dois anos, com o aparecimento da linguagem e da capacidade de representação; os afetos normativos, que correspondem ao quinto estágio (por volta dos sete/oito anos até a adolescência – onze/doze anos) e o sexto estágio, dos sentimentos ideais, que se inicia aos onze/doze anos e atinge um nível de equilíbrio aos catorze/quinze anos.

---

<sup>36</sup> Grifos do autor.

As características do quarto estágio (afetos intuitivos) relacionam-se ao surgimento da função simbólica, que provoca uma transformação significativa na vida psicológica da criança.

La imagen mental, que es una representación interiorizada, y el lenguaje, van a constituir numerosos significantes que permiten extender indefinidamente el ámbito de la inteligencia. Efectivamente, ésta ya no se encuentra sometida a su relación con la configuración perceptiva. Ahora puede referirse tanto al pasado como al futuro, al espacio lejano como al cercano. Por otro lado, el lenguaje al mismo tiempo que constituye un elemento esencial de la representación, hace posible la socialización del pensamiento (PIAGET, 2001, p. 69).

No plano afetivo, a linguagem e a representação tornam possível aos sentimentos uma estabilidade que até então não existia. Estes têm maior durabilidade, pois se prolongam para além da presença concreta dos objetos. Nesse período, os sentimentos vão se constituindo nas relações interpessoais e, para Piaget, culminarão nos sentimentos morais (afetos normativos – próximo estágio).

Piaget relaciona desenvolvimento moral e afetividade. Afirma que obediência e respeito são os primeiros sentimentos morais que surgem a partir das relações entre as pessoas. Mas ainda não são autônomos, pois revelam um respeito unilateral – obediência e respeito assumem um caráter de dever. As situações são analisadas pela criança (ainda numa fase heterônoma) de maneira concreta, presa a um realismo moral. É essa forma de pensar pré-operatória que resulta em considerar muito grave as mentiras em razão de seu conteúdo e não em razão da intenção. *“Por lo tanto, una afirmación es más mentirosa cuando su contenido es más inverosímil”* (ibid, p. 85). Nesta fase, é mais grave afirmar que viu um cachorro grande como uma vaca, do que dizer que tirou boas notas e na realidade tirou notas ruins.

Os afetos normativos, que caracterizam o quinto estágio, relacionam-se à vontade e aos sentimentos morais autônomos. As estruturas cognitivas permitem a construção progressiva da noção de reversibilidade e as operações organizam-se de maneira coordenada seguindo critérios predefinidos – ordenação através da classificação, seriação, etc. No plano afetivo, encontram-se transformações similares. *“Los valores, primitivamente ligados a la situación momentánea, comenzaban a conservarse desde el estadio anterior. Ahora, van a constituir progresivamente sistemas coordinados e incluso reversibles, paralelos a los sistemas operatorios de la inteligencia”* (ibid, p. 87). A relação entre afetivo e cognitivo nesse estágio encontra-se nos atos relacionados à vontade. Piaget aponta que, no senso comum, o termo “vontade” adquire

diferentes significados. “*Se dice fácilmente que un niño tiene mucha **voluntad**<sup>37</sup> cada vez que demuestra energía, aunque sea para manifestar sus caprichos con vigor*” (ibid, p. 89).

Para Piaget, a vontade relaciona-se ao campo da moralidade e, portanto à construção de valores.

La voluntad es una regulación de segundo grado, una regulación de regulaciones, así como la operación en el plano intelectual es una acción sobre las acciones. En otras palabras, la expresión de la voluntad es la conservación de los valores y el acto de voluntad consiste en subordinar la situación dada a una escala permanente de valores (PIAGET, 2001, p. 94).

Em sua teoria sobre o desenvolvimento moral, Piaget elabora os conceitos de heteronomia e autonomia, partindo de análises sobre como as crianças adquirem a consciência das regras no jogo. O sentimento de justiça e de respeito vão se constituindo, tendo como base o desenvolvimento cognitivo. Segundo o autor, determinadas estruturas mentais permitem determinadas análises e isso se refere também ao âmbito afetivo.

Sentimentos morais autônomos surgem quando as crianças valorizam a intenção e não mais o conteúdo expresso na situação. Operam no plano subjetivo e não mais nos elementos concretos da situação. Valorizam a reciprocidade, tendo a possibilidade de considerar diferentes pontos de vista.

O último estágio refere-se aos sentimentos ideais e à formação da personalidade. Torna-se possível, diante dos avanços cognitivos – em especial a capacidade de raciocínio hipotético-dedutivo (inteligência operando não só sobre objetos, mas também sobre hipóteses, situações, idéias). O pensamento formal é o instrumento indispensável para a inserção do adolescente na sociedade adulta. Tal inserção exige “*tanto un instrumento afectivo (sentimientos morales, sociales, ideales) como un instrumento intelectual: la posibilidad de considerar el futuro, de elaborar ideas sobre lo posible, no ligadas a la necesidades del momento*” (ibid, p. 100).

Piaget mantém as situações de jogo como referência para explicar esse processo de inserção social.

El interés por la regla y por la estructura del grupo lúdico crece progresivamente; los niños elaboran estatus y convenciones detalladas antes de pasar a la acción. La adolescencia se caracteriza por la elaboración de teorías sistemas o doctrinas a

---

<sup>37</sup> Grifo do autor.

asimilas, y si es necesario por la reforma de la ideología circundante en todos los planos: social, político, religioso, metafísico, estético... Desde el punto de vista afectivo, aparecen novedades del mismo orden, que podemos denominar sentimientos que tienen ideales como objetivo, a través de los cuales se constituirá la personalidad (PIAGET, 2001, p. 101).

Portanto, é na relação dos planos afetivo e cognitivo que a personalidade se forma. Para Piaget, a constituição da personalidade refere-se à inserção na vida social em razão de um processo de descentração e ao mesmo tempo de subordinação ao ideal coletivo.

Fica evidente, na abordagem de Piaget, que todo comportamento contém, necessariamente, dois aspectos – o cognitivo e o afetivo. O primeiro, referindo-se a um aspecto estrutural e, o segundo, a um aspecto energético. Substitui a dicotomia entre inteligência e afetividade, ao distinguir os comportamentos orientados aos objetos e os comportamentos orientados às pessoas.

En los comportamientos en relación a los objetos, el aspecto estructural está constituido por las diversas estructuras lógico-matemáticas y, el aspecto energético, por el conjunto de los intereses, los esfuerzos, los afectos intraindividuales y sus regulaciones. En los comportamientos orientados hacia las personas; el elemento energético está constituido por diversos afectos interindividuales, en los cuales, con frecuencia, se insiste de forma unilateral; pero también hay un elemento estructural, que proviene de la toma de conciencia de las relaciones interindividuales, y desemboca en la constitución de estructuras de valores (PIAGET, 2001, p. 104).

Para o autor, as “estruturas afetivas” são o aspecto cognitivo das relações entre as pessoas. Como se observa, Piaget busca integrar os aspectos cognitivos e afetivos, mas os primeiros ganham um espaço maior em sua teoria.

## **Psicologia Sócio-Histórica**

Na Psicologia Sócio-Histórica, as proposições referentes ao conhecimento do homem e de sua subjetividade estão marcadas pela concepção materialista dialética.

Toda efervescência do século XIX, tanto no âmbito sócio-econômico, como na produção de conhecimento, provocou mudanças significativas na organização mundial. Em razão do grande desenvolvimento do capitalismo, instala-se um jogo de forças entre as classes trabalhadoras e a burguesia. Nesse contexto, surgem as obras de Marx, baseando-se nas idéias de

Hegel a respeito da contradição, transforma-as e busca compreender o ser humano e suas relações com o mundo a partir do conceito de trabalho e do uso de instrumentos. Ao assumir o materialismo histórico dialético, Marx enfoca o caráter material da ação humana, ou seja, observa as relações sociais de produção ao longo do tempo, considerando o dinamismo e as contradições da própria realidade (aspecto dialético).

Nesse sentido, para Marx, a espécie humana regula sua ação material sobre a natureza através do trabalho. Essas relações transformam-se historicamente de acordo com a própria organização social do trabalho. Neste processo, tanto a natureza como o homem sofrem alterações e mudanças. Para Marx, não há, portanto, uma essência humana fixa; há, ao contrário, uma condição humana resultado de um intenso processo de transformação (MARCONDES, 2000).

Marx contribuiu para o questionamento da idéia de que a consciência humana era uma espécie de registro de impressão do mundo exterior, um processo mecânico e apenas contemplativo. Ao enfatizar o caráter dialético entre sujeito e condições sociais, assume que não se pode conceber o ser humano fora das relações sociais. Estas o constituem ao mesmo tempo em que este interfere naquelas. Há uma intensa relação entre todas as coisas, relação essa de conflitos, luta e contradições. Portanto, a maneira como o homem interage com a natureza, assim como a centralidade da linguagem e outros processos de simbolização constitutivos do processo interativo, colocam o ser humano como sujeito histórico e social.

É, pois, no início do século XX que a Psicologia Sócio-Histórica surge calcada em referências marxista, a fim de compreender a realidade e o ser humano. Vigotski<sup>38</sup>, Luria<sup>39</sup> e Leontiev<sup>40</sup> foram os pioneiros nessa nova vertente da Psicologia.

Vigotski, especialmente, critica duramente as correntes psicológicas soviéticas dominantes na época, *“uma vez que suas diversas escolas se dirigiam ora para modelos elementaristas, negando a consciência, ora para modelos subjetivistas, considerando a consciência e os processos interiores desvinculados das condições materiais que os constituíram”* (ROSA e ANDRIANI, 2002, p. 266). A tentativa de se compreender o ser humano e sua subjetividade era sempre marcada pelo dualismo objetividade x subjetividade; mundo externo x mundo interno.

---

<sup>38</sup> 1896-1934.

<sup>39</sup> 1902-1977.

<sup>40</sup> 1903-1979.

De acordo com Bakhurst (apud NEWMAN e HOLZMAN, 2002)

para Vygotsky, a identidade da psicologia como ciência dependia do grau em que ela poderia contribuir para a transformação do objeto que ela investiga. A tarefa da psicologia não era simplesmente espelhar a realidade, mas *domar*<sup>41</sup> a realidade (p. 23).

Afirma que o ser humano não se constitui por uma absorção imediata do meio, mas por um processo único e constante de subjetivação da realidade. Nesse sentido, o mundo objetivo converte-se em mundo subjetivo, ou seja, o externo é internalizado e produz algo novo no âmbito interno; social e individual contêm um ao outro, sem se diluírem. Este é o processo dialético, onde um não existe sem o outro. Assim, o psiquismo não existe sem as relações materiais em que está imerso e a linguagem é um instrumento essencial nesse processo. Smolka (1997) ao discutir a constituição humana destaca a centralidade da linguagem. *“O homem não é simplesmente produto das circunstâncias e se transforma (se produz) nessa atividade. Hoje de maneira talvez mais pertinente, dizemos que o homem produz linguagem e se produz simultaneamente na/pela linguagem”* (p. 38).

Portanto, a construção da subjetividade é um processo histórico e social, que se dá através dos processos de significação, mediados pela linguagem, constituindo diversas formas de sentir, pensar e agir. Destaca-se, assim, nessa construção, a presença das emoções e sua inter-relação com os aspectos cognitivos. Portanto,

a significação é construída na esfera social, de maneira que sua internalização dependerá da mediação externa, da relação com o outro. A transformação do social em subjetivo se dará sempre em um universo interpessoal, que se transforma em intrapessoal e intra-subjetivo, como resultado de um processo longo, processo pelo qual o plano subjetivo é criado. Portanto, a intersubjetividade é um espaço de construção do sujeito e é este espaço que permite a produção de sentidos. É sobretudo nas relações intersubjetivas que o indivíduo constrói sua subjetividade; e se as emoções estão presentes nas ações, consciência, pensamento, linguagem e identidade do homem, podemos concluir que as formas de significação também são emocionadas, ou seja, mediadas pelas emoções e que as falas, pensamentos e ações dos homens sempre carregam em si uma emoção. [...] Dessa forma, o pensamento sempre será um fenômeno que terá em sua constituição uma emoção, e, sendo assim, o processo cognitivo nunca existirá sem ela também (ROSA e ANDRIANI, 2002, p. 274-275).

---

<sup>41</sup> Grifo dos autores.

Ao defender a integração entre a dimensão afetiva (emoção e sentimentos) e a cognição, Vigotski (1993) denuncia que a separação desses dois aspectos

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

Enquanto que, no Positivismo, o estudo das emoções estava vinculado às manifestações orgânicas, afastando, dessa forma, a questão da subjetividade, na teoria histórico cultural, é a base para o desenvolvimento da subjetividade. Vigotski, a partir dessa concepção teórica, abordou as emoções sob o ponto de vista do desenvolvimento. Ou seja, há um processo evolutivo que possibilita um deslocamento de um plano exclusivamente orgânico para um plano simbólico, no qual os processos de significação e sentido são construídos. Defendeu que há uma evolução das emoções primárias para experiências emocionais superiores. Há um refinamento nas formas de manifestação das emoções. Assim, explicações que levam em consideração apenas os processos corporais, não contemplam as qualidades superiores das emoções humanas. Vigotski não desconsidera a base biológica, mas defende que, em conjunto com outras funções psicológicas, nas interações sociais as emoções ganham complexidade e possibilitam formas de atuação mais conscientes. Afirma que há uma *“estreitíssima relação e dependência entre o desenvolvimento das emoções e o de outros aspectos da vida psíquica do homem”* (VIGOTSKI, 1998, p. 95).

Vigotski enfatiza a necessidade de submeter as emoções a uma análise sócio-histórica, pois assim é possível evidenciar as transformações qualitativas que sofrem ao longo do desenvolvimento. Afirmou que as emoções *“isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo”* (VIGOTSKI, 1998, p. 94). Ao assumir uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções, destaca que não há uma redução ou desaparecimento das mesmas, mas, na verdade, sugere que existe um deslocamento para o plano do simbólico, da significação e do sentido.

A abordagem sócio-histórica está diretamente interessada em compreender as atividades do ser humano vinculadas às significações que irão constituir o psiquismo humano. Neste sentido, este trabalho baseia-se em tal abordagem para a compreensão das relações entre afeto e cognição (dois aspectos do psiquismo humano), baseando-se não só nas idéias de Vigotski como

também em Wallon, que dedicou grande parte de seu trabalho ao estudo da afetividade, adotando, além disso, uma abordagem fundamentalmente social do desenvolvimento humano. Assim, o próximo capítulo aprofundará as idéias de ambos teóricos, no que se refere ao estudo das emoções e sentimentos.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DE VIGOTSKI E WALLON SOBRE AS EMOÇÕES.**

### **LEV S. VIGOTSKI**

Vigotski, em seu livro *Teoria das emoções – estudo histórico psicológico* (2004), faz uma série de críticas às teorias da época que imprimiam uma marca organicista ao estudo das emoções. Discute, profundamente, a teoria de James e Lange, demonstrando seu caráter anti-histórico ao não considerar a possibilidade de evolução para as emoções. É uma concepção destituída da perspectiva de desenvolvimento, tratando as emoções de maneira periférica, restringindo-as à percepção de alterações corporais.

Apesar disso, esta é uma teoria que se firmou e perpetuou-se por meio século. Vigotski (2004) destaca dois aspectos que contribuíram para isso. Ambos referem-se à própria formulação teórica. Em primeiro lugar, traz uma descrição bastante acadêmica e convencional dos processos mentais. De fato, é uma teoria que resolve de maneira satisfatória a questão da natureza das emoções com simplicidade, mas com grande poder de convencimento, pois traz muitas provas concretas, verificadas no cotidiano, criando uma ilusão de caráter verídico e irrefutável. Para Vigotski (2004), a teoria não traz provas experimentais; ao contrário, baseia-se, exclusivamente, em argumentos e análises de caráter especulativo.

O segundo motivo que recrutou muitos adeptos à teoria de James-Lange foi o fato de apresentar, como central, a base orgânica, essencialmente fisiológica, para explicação das emoções. Isso fez com que a referida teoria se revestisse de uma concepção materialista. Ao condicionar as emoções aos processos nervosos, explicitava concretamente o que as constituía.

Vigotski denominou esses dois aspectos – descrições detalhadas dando a falsa impressão de aprofundamento científico, e a base materialista, de ilusões. Assim, prossegue sua análise afirmando que a força advinda desses dois equívocos fez com que a teoria organicista das

emoções sobrevivesse com louvor, além de servir de base consistente para estudos mais atuais sobre os sentimentos humanos.

Vigotski afirma que falta às teorias mecanicistas uma base teórica de caráter filosófico. Destaca Descartes e Espinosa como dois grandes filósofos que mergulharam no estudo das emoções, mas, com visões opostas. Denuncia um equívoco que aproxima James e Lange de Espinosa, mas esclarece que isso é decorrente de uma herança histórica, na Psicologia, que relacionava a Teoria das Paixões de Descartes com a de Espinosa. Este era discípulo daquele e baseou-se nele, mas rompeu depois, como já detalhado no primeiro capítulo.

Segundo Vigotski, o que separa as teorias clássicas e a teoria organicista das emoções é exatamente um ponto de vista psicológico. Para ele, as questões colocam-se da seguinte maneira: de que natureza é a relação que une as emoções e suas manifestações físicas? Os fenômenos fisiológicos são provocados pela emoção, ou as acompanham?

Como já exposto no capítulo anterior, para James e Lange a natureza das emoções encontra-se no corpo. São as manifestações orgânicas que possibilitam o surgimento das emoções. Para Lange, tais manifestações referem-se a modificações do sistema vaso-motor. James defende que são modificações nos órgãos internos e músculos. Ambos afirmam que, se retirarmos as sensações orgânicas da vivência emocional, não restará, absolutamente, nada. Vigotski (2004) problematiza a relação entre as manifestações corporais e as emoções, partindo dos estudos de Cannon e Sherrington, os quais concluem que as modificações físicas são secundárias nos estados emocionais. Descreve pesquisas que mostram que a asfixia e a febre alta, por exemplo, vão provocar reações orgânicas parecidas com as que se observa no medo e na raiva, sem que, no entanto, exista emoção.

Outros experimentos (realizados por Marañón) provocam alterações orgânicas, usando, por exemplo, uma injeção de adrenalina, em dose adequada para o objetivo a que se propõe – provocar modificações corporais próprias de um tipo de emoção forte. No entanto, tais alterações não se remetem a emoção em si. Os sujeitos envolvidos traduzem a experiência como sensações. *“Siento como si estuviera asustado; como si estuviera a punto de llorar sin saber por qué; como si experimentara un gran miedo y, a pesar de ello, estuviera tranquilo, etc.”* (VIGOTSKI, 2004, p. 38). Em algumas situações os sujeitos relatam experiências emocionais anteriores, mas não voltam a vivê-la novamente.

Nos experimentos de Marañón, observa-se a presença dos aspectos objetivos e subjetivos: “*una estrechísima imbricación de los componentes psíquicos y orgánicos o, mas precisamente, cerebrales y somáticos de la reacción emocional*”. (ibid, p. 39). Destaca-se, nesses estudos, que no encontro dos componentes psíquicos (subjetivos) com os orgânicos (objetivos) “*nace el verdadero trastorno emocional*” (id. ibid). Dessa forma, conclui-se que ambos os componentes são interdependentes para a experiência emocional. Mas, ao mesmo tempo, podem ser provocados separadamente. E ainda, um pode facilitar o desenvolvimento do outro, pois em casos excepcionais, esses experimentos provocavam uma sensibilização emocional que pode conduzir ao desenvolvimento de uma verdadeira emoção. Mas, tais casos constituem uma exceção e não a regra, como supunha James e Lange. Portanto, “*las manifestaciones corporales no provocan como resultado directo experiencia emocional*” (CANNON, apud VIGOTSKI, 2004, p. 40).

Cannon, contrapondo-se aos argumentos de James e Lange, salienta, em seus experimentos, que as alterações viscerais acontecem muito lentamente e, por isso, não podem ser consideradas a fonte da experiência emocional. Baseia-se em Pavlov e outros para afirmar que o tempo de latência para que ocorra uma reação visceral é, consideravelmente, superior ao da reação afetiva. Nesse sentido, a tese da teoria de James-Lange, de que as manifestações afetivas aparecem em decorrência das modificações orgânicas, é rebatida por Cannon que afirma ser impossível tal hipótese devido ao tempo prolongado que os órgãos internos necessitam para reagir.

Outro aspecto que se contrapõe à tese de James-Lange é que pacientes com paralisia facial não expressam, no rosto, as emoções, mas as sentem. Vigotski (2004) recorre às experiências de Wilson nas quais é possível observar nesses pacientes “*una expresión del rostro parecida a la de una máscara, pero tras la cual se mantiene por completo el funcionamiento normal de las reacciones emocionales*” (p. 46). Dessa forma, as modificações orgânicas têm pouca importância nos fenômenos emocionais e, em contrapartida, as modificações cerebrais ganham um status maior. Portanto, a reação emocional tem muito mais relação com os componentes psíquicos associados às modificações cerebrais.

Para Vigotski (2004), James e Lange estão em lado oposto a Cannon. Ambos propõem soluções concretas para o mesmo problema, mas excluem-se mutuamente. Cannon traz uma nova teoria que traz luz a aspectos errôneos das antigas teses. Esclarece sobre a organização e a atividade das emoções, recolocando seu significado biológico e acrescentando o caráter

psicológico e neurológico. Por outro lado, todas essas contribuições foram insuficientes para destruir as teses marcadamente fisiológicas, para destruir erros de encaminhamento e tratamento das questões emocionais. Enfim, não colaboraram, efetivamente, para romper o dualismo.

Vigotski faz ainda um desabafo ao constatar que, na Psicologia, muitos estudos ganham expressão, em função de dois aspectos fundamentais: assumem o pressuposto de desenvolvimento e têm uma base teórica de caráter filosófico. Nesse sentido, a Teoria das Paixões constituiu-se numa exceção, que, na verdade, impediu o seu avanço. Por isso, propõe um retorno aos estudos de Espinosa. Defende que somente a partir de uma base filosófica consistente é possível evoluir no estudo das emoções e das paixões. Isso não significa que esse grande estudo filosófico não tenha equívoco, mas é através de um estudo aprofundado que os erros, que porventura existirem, tornem-se evidentes e, assim, possam contribuir para uma compreensão efetiva dos afetos humanos.

Portanto, na reflexão que faz sobre as emoções, discutindo, detalhadamente, vários estudos, Vigotski destaca que falta uma análise psicológica e questiona as concepções que afirmam que os elementos viscerais e motores constituem-se a fonte destas. Destaca que, ao restringir o estudo das emoções às manifestações corporais, há um reducionismo – o estudo contempla as emoções mais primitivas, diretamente associadas aos instintos e não formulam explicação alguma sobre as emoções superiores, mais refinadas.

Aponta uma contradição na teoria de James. Destaca que este faz referência a emoções inferiores e superiores, mas ao diferenciá-las afirma que as últimas não são acompanhadas por alterações corporais e, assim, as nega como emoção, relacionando-as a estados intelectuais e não emocionais.

Si la excitación corporal no acontece, se produce simplemente, según James, una percepción intelectual de los fenómenos; percepciones que conviene atribuir a los procesos cognitivos, antes que a los procesos emocionales o morales (VIGOTSKI, 2004, p. 75).

James afirma que, carente de todas as transformações corporais, a emoção humana é um *som rouco*. Para Vigotski (ibid),

ese sonido hueco, según la opinión de James, es lo que deben ser naturalmente todas las sensaciones superiores que él no consiguió someter completamente a las leyes de la mecánica fisiológica. En un grado aún mayor, es ese mismo sonido

hueco el que forman las emociones más espirituales, procedentes de la actividad del pensamiento puro y que James considera independientes del cuerpo (p. 195).

Para James, liberadas das manifestações corporais, as emoções não são representadas.

Vigotski (2004) ainda questiona as idéias de James quando este afirma que as manifestações corporais das emoções são, inicialmente, uma combinação de reflexos simples e depois apresentam-se como formas mais complexas de reação. Para Vigotski, essas reações mais complexas pressupõem a consciência do indivíduo que possibilita a produção de significados e não podem surgir apenas da excitação externa em si mesma.

James e Lange, considerando as emoções como uma tomada de consciência das mudanças orgânicas, reduzem o sentimento à sensação, e reforçam a dicotomia entre estados emocionais e os estados de consciência cognitivos. Como reduzem as emoções a processos periféricos, essa tomada de consciência é também periférica.

Debido precisamente a que reducía las emociones a procesos periféricos reflejados en el cerebro, creó un abismo entre las emociones y el resto de la conciencia: las emociones se han relegado a la periferia, el resto de la conciencia se ha concentrado en el cerebro (VIGOTSKI, 2004, p. 78).

Para Vigotski (1998), os estudos de James e Lange partem de pressupostos que aproximam as emoções das reações animais, sua compreensão funciona de maneira retrospectiva, ou seja, as explicações para os movimentos expressivos humanos são analisadas como vestígios rudimentares de reações animais. Nesse sentido, “*a curva da evolução das emoções tendia para baixo*” (p. 81). Quanto mais o homem avança em desenvolvimento, mais extinguem-se as expressões emocionais, impossibilitando o estudo das emoções especificamente humanas.

a primera vista parecen ser teorías rigurosas y consecuentemente biológicas y, también en un cierto sentido, el triunfo supremo de la concepción biológica en psicología, en realidad y en el fondo son antibiológicas, puesto que se caracterizan por dos rasgos principales: 1) ausencia completa de la idea de desarrollo, e imposibilidad principal de aplicarla a la esfera de la actividad que estudian; 2) en la base de todo ello, una representación epifenomenológica de la significación de las emociones (VIGOTSKI, 2004, p. 201-202).

Para Vigotski (1998), faltava uma perspectiva de desenvolvimento para a explicação das emoções. Procurava esboçar a transição das primeiras emoções primitivas para as experiências

emocionais superiores, pois, segundo ele, os adultos têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças. Por isso, uma explicação puramente mecanicista das emoções, centrada exclusivamente nos processos corporais, ignorava as qualidades superiores das emoções humanas.

Afirmou que as emoções *“isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo”* (VIGOTSKI, 1998, p. 94). Ao assumir uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções, destaca que não há uma redução ou desaparecimento das mesmas, mas, na verdade, sugere que existe um deslocamento para o plano do simbólico, da significação e do sentido.

Admite que a manifestação inicial da emoção parte da herança biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu caráter instintivo para dar lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado. Isso não implica que Vigotski descarte os argumentos das explicações mecanicistas e biológicas, mas mostra a necessidade de submetê-las à análise histórico-cultural, para tratar dos processos psicológicos superiores. Van Der Veer & Valsiner (1996) destacam que Vigotski *“tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância, por seu ambiente cultural e social”* (p. 386).

Nesse sentido, Vigotski defende que uma abordagem ancorada puramente nos processos corporais, além de ignorar as qualidades superiores das emoções, única e exclusivamente humanas, também não considera as transformações qualitativas que sofrem ao longo do desenvolvimento. Ressalta não existir

sentimientos que por derecho de nacimiento pertenezcan a la categoría superior, mientras que los otros estarían vinculados, por naturaleza, a la categoría inferior. La única diferencia radica en su riqueza y complejidad, y todas nuestras emociones son capaces de ir adquiriendo todos los grados de evolución de los sentimientos. Cada emoción sólo puede calificarse desde el punto de vista de su grado de evolución, razón por la que la única teoría de las emociones que puede calificarse de satisfactoria es la que puede aplicarse a todos los grados de desarrollo del sentimiento (VIGOTSKI, 2004, p. 213).

Para Vigotski (2004), a originalidade das emoções humanas em relação à dos animais está na perspectiva de tratá-las segundo o enfoque histórico e de desenvolvimento. Defende que a natureza dos afetos transforma-se, constituindo-se em novas e diferentes maneiras de sentir.

De acordo com o autor, uma teoria com base visceral trata da natureza animal das emoções e faz uma crítica explícita à teoria de James e Lange, dizendo que ela representa

no una evolución sino una involución; no un desarrollo sino una reducción; no un aumento de la complejidad y una transformación en formas superiores, sino una atrofia y una transformación en restos rudimentarios; no funciones progénicas, potenciales, sino funciones en degeneración , arcaicas, vestigios de un pasado lejano. La última palabra de esta teoría proclama que la emoción es una reacción patológica fortuita, un vestigio perjudicial e inútil de los tiempos antiguos, incapaz del menor desarrollo (VIGOTSKI, 2004, p. 208).

Portanto, a partir dos estudos que Vigotski apresenta, as mudanças emocionais não diferem muito de um estado para outro. Mesmo observando-se a relação entre a intensidade da emoção e as alterações orgânicas ocorridas, elas não podem esclarecer quanto ao significado das emoções em jogo nestes momentos. Enfatiza que só é possível compreender o papel da emoção no contexto dinâmico da vida, sendo que é este contexto que dá o significado às experiências emocionais. Por isso enfatiza o papel do meio humano, pois as manifestações emocionais são plenas de significado e sentido (MACHADO, 1996).

Observa-se, nos estudos sobre as emoções, a forte tensão entre biológico e social. Vigotski, coerente com sua raiz marxista, propõe uma explicação materialista do homem, considerando, portanto, como base inicial das explicações para o funcionamento psíquico, todo o aparato orgânico humano. Mas, não compactua com as explicações reducionistas e mecanicistas, defendendo a origem e o significado de instâncias superiores do comportamento. Baseando-se no materialismo dialético não se pode prescindir de explicações históricas e genéticas para a compreensão do ser humano.

## HENRI WALLON

Wallon<sup>42</sup> construiu uma teoria totalmente voltada para explicação da gênese dos processos psíquicos; ocupou-se de investigações que possibilitaram a descrição das transformações e do desenvolvimento dos processos especificamente humanos – preocupação também compartilhada por Vigotski. Elabora uma teoria com base no materialismo dialético, buscando compreender tanto as leis da sociedade como as leis da natureza.

Suas investigações trazem uma marca organicista, que se originou em seu trabalho como médico, tratando de soldados feridos durante a guerra. Ficou, particularmente, envolvido com os estudos das lesões cerebrais desses feridos, buscando uma maior compreensão entre mente e corpo. Estudou também soldados que não tinham lesões no sistema nervoso, mas que apresentavam sintomas psicológicos bastante sérios. Tais estudos deram base para que ele se voltasse para as emoções, acreditando que elas eram as mais primitivas formas de comportamento psicológico.

Ao longo de sua elaboração teórica, Wallon mostrou-se muito cuidadoso ao tratar do aspecto orgânico das emoções. Assim como Vigotski, também faz referência aos estudos de Sherrington e Cannon, baseando-se na teoria talâmica das emoções para suas investigações. Esse fato fez com que a marca organicista surgisse com maior intensidade. Mas, segundo Galifret (1981), o momento em que Wallon mostra-se mais organicista é quando defende a importância do tônus muscular para a expressão emocional.

Afirma que as emoções são de natureza fisiológica e manifestam-se por movimentos. Mas, esses movimentos são, desde o início da vida da criança, significativos para as pessoas, que não só os interpretam, mas também possibilitam às mesmas crianças aprenderem a utilizá-los como meio de comunicação. *“O sea que el movimiento expresivo no es una pura descarga fisiológica, sino que tiene una dirección que puede convertirse en intención y significado, anticipando así lo que serán las características principales del acto psíquico”* (SIGUÁN, 1981, p. 113).

Além desse interesse na compreensão da relação entre mente e corpo, Wallon também busca uma compreensão da relação entre a pessoa e o meio, negando-se a considerar o ser pensante separadamente do ser emotivo.

---

<sup>42</sup> 1879-1962.

Propõe-se a explicar a conduta do homem a partir do contexto social. Não como justaposição – individual somado ao social – mas, considerando que a conduta humana desde o início constitui-se na relação com outros e, portanto, é individual e social. Defende que

el sujeto de la evolución – individuo, especie animal, colectividad humana – no tiene una esencia inmutable, ya que constituye una unidad con su medio y es la dinámica de esta relación entre el sujeto y el medio lo que determina el movimiento evolutivo. Por otra parte, el sujeto tampoco se mantiene invariable a lo largo de la evolución, y los estados sucesivos o etapas de la evolución constituyen un elemento esencial de toda aplicación histórica o genética (SIGUÁN, 1981, p.113).

Nessa preocupação com o biológico e o social, Wallon afirma que não se pode dissociar esses dois aspectos, porque desde o nascimento do ser humano eles são complementares, tornando-se impossível pensar a vida psíquica fora dessa relação.

Atribui às emoções um papel de primeira grandeza na formação da vida psíquica, funcionando como uma amálgama entre o social e o orgânico. As relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, visto que, ao nascer, não tem possibilidades de ações eficazes sobre o ambiente e, necessita do outro para satisfazer suas necessidades e desejos. Assim, Wallon (1995a) afirma que *“as emoções, tendem (...) a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e os que o cercam”* (p. 262).

Nesse sentido, defende que as emoções assumem um caráter de comunicação entre a criança e o outro, sendo vista como o meio de sobrevivência típico da espécie humana. É o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos.

Os únicos atos úteis que a criança pode fazer, consistem no fato de, pelos seus gritos, pelas suas atitudes, pelas suas gesticulações, chamar a mãe em seu auxílio. (...) Portanto, os primeiros gestos (...) não são gestos que lhe permitirão apropriar-se dos objetos do mundo exterior ou evitá-los, são gestos dirigidos às pessoas, de expressão (WALLON, 1978, p. 201).

Wallon estuda o funcionamento humano segundo uma visão integradora de todos os aspectos que compõem tal funcionamento. Defende, portanto, a idéia de integração entre três campos funcionais: o afetivo, o cognitivo e o motor. Tais campos exercem, ao longo do desenvolvimento humano, uma relação de influência e dependência, integrando-se na

constituição de um quarto campo funcional, que denominou da pessoa. Mahoney (2004) destaca que tais conjuntos funcionais “*são recursos abstratos de análise para identificar, para separar didaticamente o que na realidade concreta é inseparável: o indivíduo*” (p. 16).

Wallon organizou o desenvolvimento humano em estágios e em cada um deles a criança estabelece um tipo de interação, tanto com o meio humano como com o físico. Cada estágio não se constitui num acréscimo, mais complexo e mais elaborado, de modos de agir e pensar. Mas, refere-se a “*uma reorganização qualitativa*” (MAHONEY, 2004, p. 15). Em cada fase do desenvolvimento os aspectos afetivos e cognitivos estão em constante entrelaçamento. Wallon destaca os conceitos de alternância e preponderância funcionais, referindo-se à predominância alternada da afetividade e da cognição nas diferentes fases do desenvolvimento. Explica que, em cada fase, um campo funcional exerce uma dominância maior sobre os outros. Quando a afetividade prepondera sobre a dimensão cognitiva, o indivíduo está voltado para a construção do seu eu e, por isso o movimento é para o interior da pessoa (movimento centrípeto). Quando a cognição prepondera, o movimento é para o exterior (força centrífuga), para o conhecimento do mundo das coisas. A dimensão motora não assume a preponderância em fase alguma, mas exerce um papel fundamental na evolução da pessoa. Neste processo, os campos funcionais se beneficiam dos avanços do outro que está dominando e evoluem também. Portanto, segundo Wallon, cada campo funcional irá se beneficiar das conquistas do outro em seu momento de dominância, além de alternarem-se nessa dominância nos diferentes estágios evolutivos. Assim, assume uma perspectiva de desenvolvimento para todos os aspectos, inclusive o afetivo.

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (GALVÃO, 1996, p. 45).

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

Neste sentido, é possível afirmar que a afetividade incorpora as construções da inteligência e tende a se racionalizar, ampliando suas formas de manifestação. Dantas (1992) arrisca afirmar que poderíamos falar “*em três grandes momentos: afetividade emocional ou*

*tônica; afetividade simbólica e afetividade categorial*” (p. 91), demonstrando o aspecto qualitativo conquistado pela inteligência em cada etapa de desenvolvimento.

A *afetividade emocional ou tônica* vai corresponder ao momento inicial do desenvolvimento humano, onde, através das manifestações orgânicas, se estabelece a comunicação com o mundo social. Restringe-se a trocas epidérmicas, dependendo inteiramente da presença concreta do outro. Nessa etapa, o domínio afetivo vai se constituindo a partir de uma sensibilidade orgânica, que funciona de uma maneira muito intensa e precisa. Wallon (1995a) destaca que enquanto os gestos realizados pelo bebê são ainda “*simples descargas motoras, sem finalidade exterior*” (p. 42), as contrações musculares estão em pleno exercício e são “*sistemas perfeitamente combinados [...], que dão aos órgãos a forma e o grau de consistência necessários para acomodar-se ao seu conteúdo, comprimi-lo, expulsá-lo ou modificar-lhe o curso*” (idem). Tal sensibilidade orgânica Sherrington (apud WALLON, 1995a) denominou de sensibilidade *interoceptiva* e sensibilidade *proprioceptiva*.

A sensibilidade *interoceptiva* refere-se à percepção que o bebê vai adquirindo sobre a condição dos seus órgãos – estômago, intestino, etc. – revelando estados de fome, dor, entre outros.

A sensibilidade *proprioceptiva* refere-se à percepção de postura, percepção muscular – a questão do apoio (equilíbrio) e os movimentos que a criança vai sendo capaz de fazer. Existe uma concentração de energia e atenção desta para esse tipo de sensibilidade. O grande interesse que despertam permite que a criança repita a ação já realizada, na tentativa de compreender e dar significado às reações posturais. Para Wallon (1995a), estas são “*o espetáculo de si mesmas*”. (p. 97).

Há ainda, segundo Sherrington (apud WALLON, 1995a), um outro tipo de sensibilidade, que denominou *esteroceptiva*, referindo-se às percepções do bebê em relação ao ambiente ao seu redor; portanto exterior. Destaca que as variações de luminosidade, a presença de diferentes tipos e intensidade de sons provocam no bebê reações de natureza orgânica (alterações de respiração, de pulso, de volume cerebral, de tônus muscular).

Wallon (1995a), baseando-se nestes três conceitos de sensibilidade formulados por Sherrington, afirma que, através destes processos perceptivos, vai se delineando o surgimento da vida racional. Admite que há um aperfeiçoamento de tais processos, resultando em ações mais

refinadas e complexas, melhores adaptadas e mais conscientes. “Assim, da agilidade nasceria a inteligência, do automatismo o conhecimento” (p. 54).

Nesse sentido, pode-se afirmar que, neste processo de refinamento da sensibilidade *esteroceptiva*, há uma percepção cada vez maior, por parte do sujeito, da presença, das atitudes e reações do outro. A percepção do ambiente físico e social possibilita transformações nas manifestações afetivas. Surge o que Dantas denominou de *afetividade simbólica*.

Esta, por sua vez, refere-se ao momento em que surge a capacidade de representação, especialmente a linguagem. Aqui, a afetividade se beneficia dos avanços cognitivos e ganha outras formas de manifestação.

Ela incorpora a linguagem em sua dimensão semântica, primeiro oral, depois escrita. A possibilidade de nutrição afetiva por essas vias passa a se acrescentar às anteriores, que se reduziam à comunicação tônica: o toque e a entonação de voz. Instala-se o que se poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva. (DANTAS, 1992, p. 90).

A *afetividade categorial* refere-se a um momento de desenvolvimento humano em que há a incorporação da função categorial, isto é, o pensamento conceitual, organizado por categorias. Por isso, surge uma conduta que “*coloca exigências racionais às relações afetivas: exigências de respeito recíproco, justiça, igualdade de direitos, etc.*”. (ibid, p. 91).

Como se pode notar, a integração entre os campos funcionais se traduz em uma ampliação das formas de vinculação afetiva e, conseqüentemente, novas exigências afetivas nas relações sociais. Por outro lado, existe um processo de desenvolvimento da sensibilidade que possibilita a constituição da afetividade.

Wallon (1995b), além de assumir uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções, aponta, em sua teoria, uma diferenciação. Usa o termo afetividade referindo-se a um conjunto amplo de manifestações, compreendendo emoções, sentimentos e paixão. Defende que as emoções têm uma natureza orgânica, em função das transformações corporais que desencadeia (aumento dos batimentos cardíacos, tensão ou relaxamento muscular, rubor ou palidez, etc.), mas têm também uma função social no que se refere à comunicação e mobilização do outro, durante o período inicial da vida (pelo choro ou agitação física, o bebê chama a atenção da pessoa que está por perto). A emoção

tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através deste, com o mundo físico e cultural. As emoções compõem sistemas de atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular), combinado com intenções conforme as diferentes situações. Das oscilações viscerais e musculares se diferenciam as emoções e se estabelecem padrões posturais para o medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza, etc. A emoção é uma forma de participação mútua, que funde as relações interindividuais (MAHONEY e ALMEIDA, 2007, p. 18).

Wallon (1995b) destaca, ainda, que o surgimento da capacidade de representação (possibilidade de imaginar, planejar, fantasiar, criar idéias) reflete também aspectos afetivos. Trata-se, porém, de sentimentos que são mais duradouros, menos intensos e também menos visíveis que as emoções.

É a expressão representacional da afetividade. Não implica reações instantâneas e diretas como na emoção. Tende a reprimir, a impor controles que quebrem a potência da emoção. Os sentimentos podem ser expressos pela mímica e pela linguagem (MAHONEY e ALMEIDA, 2007, p. 18).

Assim, à medida que o indivíduo se desenvolve, as emoções vão encontrando vias de escoamento qualitativamente diferentes. O que, no início, era comunicado através do corpo, com conquistas como aquisição da marcha, da linguagem oral, da intencionalidade, da capacidade de representação, etc. vai transformando-se e ampliando as maneiras de expressão. Surgem novas formas além do contato corporal. As conquistas intelectuais são incorporadas à afetividade, dando-lhe um caráter eminentemente cognitivo (DANTAS, 1992; PINHEIRO, 1995; GALVÃO, 1996).

Quanto à paixão, pressupõe a capacidade de autocontrole “*como condição para dominar uma situação. Para tanto, configura a situação (cognitivo), o comportamento, de forma a atender às necessidades afetivas*” (MAHONEY e ALMEIDA, 2007, p. 18).

Wallon (apud ALMEIDA, 1999) destaca que “*a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados*” (p. 51).

Como se pode observar, Wallon (1995b) defende que, no decorrer de todo o 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. Através 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 relação entre a criança e o outro, constituindo elemento essencial na 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. Para Wallon (1978), o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, e o imaginar.

Dantas (1992) afirma que, para o autor, é a atividade emocional que

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

Wallon e Vigotski têm muitos pontos em comum em se tratando da afetividade. Ambos assumem o mesmo pressuposto filosófico – materialismo histórico-dialético, assumem uma perspectiva social e têm uma abordagem de desenvolvimento para ela, demonstrando, cada um à sua maneira, que as manifestações emocionais, portanto de natureza orgânica, vão transformando-se qualitativamente, passando a atuar no universo do simbólico. Dessa maneira, ampliam-se as formas de manifestações da afetividade. Ambos também defendem, claramente, que o afetivo e o cognitivo inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente, promovendo o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade.

Wallon destaca, em cada fase do desenvolvimento, especificidades sobre a mútua influência dos campos funcionais. Destaca o aspecto orgânico do desenvolvimento, mas busca explicações que colocam sempre em relação complementar os fatores orgânicos e sócio-culturais (MAHONEY, 2004).

Vigotski enfatiza o papel da cultura nos processos psicológicos superiores. Os fenômenos psicológicos refletem e são construídos a partir das atividades sociais. Assim, compreender as

manifestações emocionais segundo a cultura, significa elucidar suas correspondências com a maneira pela qual as pessoas agem, pensam e são tratadas nas atividades culturais.

Baseando-se nesses pressupostos teóricos, um dos objetivos desta pesquisa é identificar as diferentes formas de manifestação da afetividade, evidenciando as transformações pelas quais passa. Reafirma-se a íntima relação entre os processos afetivos e o desenvolvimento cognitivo. Propõe-se, portanto, a olhar para a escola que, mesmo com todos os problemas que a assolam, é um ambiente onde as relações sociais são muito intensas. A escola detém o status legitimado historicamente de desenvolver modalidades de pensamento bem específicas e tem um papel diferente e insubstituível na apropriação da experiência culturalmente acumulada. Tem o compromisso de tornar acessível o conhecimento formalmente organizado e, ainda, a função de possibilitar o acesso da criança aos objetos enquanto significado cultural, ampliando seu contato com o mundo, diversificando suas experiências. Isso ocorre através de relações concretas, onde a afetividade e cognição estão presentes.

Portanto, a partir da observação da dinâmica interativa de sala de aula e dos comentários orais dos alunos de diferentes idades, propõe-se identificar as diferentes formas de manifestação da afetividade, buscando indícios de seu processo de transformação, tendo como foco as práticas pedagógicas dos professores.

## MÉTODO

### BASE TEÓRICA

Como já explicitado, a presente pesquisa tem por objetivo identificar as diferentes formas de manifestação da afetividade na dinâmica interativa da sala de aula, envolvendo alunos em quatro diferentes momentos do processo de escolarização (6, 10, 14 e 17 anos, aproximadamente). A intenção é identificar indícios do processo de transformação pelo qual a afetividade passa. Assim, optou-se por *“uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”* (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 11), caracterizando uma pesquisa de abordagem qualitativa.

A investigação qualitativa baseia-se em procedimentos de coleta que possibilitem registrar o contexto natural onde os fenômenos ocorrem, bem como o ponto de vista dos sujeitos envolvidos.

A área educacional vem se constituindo num campo muito rico para o avanço da investigação qualitativa. Há algum tempo, a pesquisa em educação tem se preocupado em captar a dinâmica do fenômeno educacional e a realidade complexa do dia-a-dia das escolas. Isso exige o uso de técnicas e procedimentos de pesquisa muito diferentes dos métodos experimentais, que em virtude da rigidez dos seus procedimentos tornam-se incompatíveis com os princípios da abordagem qualitativa. Isto não significa que o estudo experimental em educação não tenha *“sua importância e sua utilidade quando aplicado dentro de seus limites naturais”* (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 4).

Um dos aspectos relacionados à rigidez dos métodos experimentais refere-se à tentativa de separação entre sujeito da pesquisa, pesquisador e objeto de investigação. Acreditava-se que o pesquisador deveria manter-se distante do objeto de estudo e dos sujeitos envolvidos para que suas idéias, valores e opiniões não influenciassem o ato de conhecer. Dessa forma, buscava-se *“garantir uma perfeita objetividade, isto é, os fatos, os dados se apresentariam tais quais são, em sua realidade evidente. O conhecimento se faria de maneira imediata e transparente aos olhos do pesquisador”* (ibid, p. 4).

As investigações qualitativas vêm demonstrando que os dados não se revelam por si só, do mesmo modo que o pesquisador não se despe de suas idéias, princípios e suposições. Todo o trabalho de aproximação com o campo de investigação, as opções teórico-metodológicas, bem como a forma de olhar e tratar os dados pressupõe um trabalho ativo do pesquisador, trabalho que vem impregnado e comprometido com suas concepções. Além disso, muitas pesquisas qualitativas baseiam-se em métodos conhecidos como *observação participante*<sup>43</sup>, *entrevista em profundidade*<sup>44</sup> e *história de vida*<sup>45</sup>, cuja participação do pesquisador é crucial.

A pesquisa qualitativa busca captar o dinamismo e a complexidade do objeto de estudo, tendo como referência não só o contexto em que ocorre, como também sua constituição histórica. Nesse sentido, o uso da fotografia e da vídeogravação são recursos muito explorados.

A opção metodológica da presente pesquisa é um procedimento denominado *autoscopia* que “*consiste em realizar uma vídeogravação do sujeito, individualmente ou em grupo e, posteriormente, submetê-lo à observação do conteúdo filmado para que exprima comentários sobre ele*” (SADALLA, 1997, p. 33).

Tal procedimento tem sido utilizado em pesquisas voltadas para a reflexão do professor, enquanto processo de formação. Sadalla e Larocca (2004) destacam os estudos “*de Linard (1974; 1980), Prax e Linard (1975), Nautre (1989), Rosado (1990; 1993) e Ferrés (1996), que detalharam a função de avaliação de si mesmo que a videogravação permite através da confrontação da imagem de si na tela*” (p. 421).

Leite e Colombo (2006) destacam que

já nos anos 70, autores como Birch (1969) e Thomas (1971) relataram o uso do videoteipe em programas de treinamento de professores. Seus dados sugeriam que o uso deste recurso é mais eficiente, em termos de mudanças provocadas no comportamento dos professores observadores, quando o sujeito observa o seu próprio comportamento, ao invés, por exemplo, de observar o comportamento de outros profissionais, mesmo os considerados como modelos adequados por uma comunidade (p. 119).

---

<sup>43</sup> Procedimento em que “*o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro sistemático de tudo aquilo que ouve e observa*” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

<sup>44</sup> Tipo de entrevista não-estruturada. O pesquisador tem o objetivo de compreender o que se pretende investigar, levando “*os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos*” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 17).

<sup>45</sup> Metodologia que compreende “*traçar uma caracterização minuciosa de um único sujeito*” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.17).

Na *autoscopia*, realizam-se vídeogravações da prática docente em sala de aula. Na seqüência, o sujeito assiste ao material e vai tecendo comentários sobre o que vê, num processo de auto-reflexão. Nas experiências consultadas (SADALLA e LAROCCA, 2004), é o próprio professor (sujeito da pesquisa) que define o que comentar, em que momento se fixar e em quais outros a fita deve correr. “*O material vídeogravado é submetido a sessões de análise a posteriori da ação, [e possibilita] a apreensão do processo reflexivo do ator (ou atores), através de suas verbalizações durante a análise das cenas vídeogravadas*” (p. 419).

Nos estudos citados por Sadalla e Larocca (2004), o uso da *autoscopia* refere-se a uma técnica de pesquisa e de formação, focalizando o professor e a reflexão sobre a sua prática. As autoras tecem considerações sobre “*o potencial formativo-reflexivo do procedimento, tanto em situações de pesquisa como de aprendizagem e formação de diferentes profissionais, considerando ser este um excelente instrumento de formação*” (p. 419).

Entretanto, a utilização da *autoscopia*, nesta pesquisa, não teve o caráter formativo e auto-avaliativo, peculiar desse tipo de procedimento. As situações concretas de sala de aula foram registradas em vídeo para, posteriormente, os alunos envolvidos assistirem e emitirem comentários a respeito. Observar a própria imagem, a dos demais alunos e a do professor na tela foi importante, pois possibilitou comentários significativos sobre a percepção que o aluno tem de si e dos modos de agir do professor. O relato dos alunos tornou-se mais rico com a possibilidade de recuperar o vivido. Vendo-se, os sujeitos puderam falar mais a respeito do que sentem.

Desse modo, o objeto de estudo em questão é investigado “*em toda sua complexidade e em contexto natural*” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16), observando-se as relações concretas de sala de aula envolvendo uma instituição escolar, oito professores de diferentes séries e cinquenta e um alunos nas diferentes faixas etárias já citadas, sendo que esses últimos foram, efetivamente, os sujeitos da pesquisa. Embora o foco para obtenção dos dados foi a prática pedagógica dos professores, apenas os alunos foram convidados a assistir as vídeogravações e a emitir comentários a respeito do observado.

A opção pela *autoscopia*, além de contemplar o registro das interações entre professores e alunos em sala de aula e os comentários dos alunos a respeito do vivido, deveu-se também ao fato de a vídeogravação constituir-se numa forma de registro da imagem que conserva algo que já é passado, mas restituindo o presente “*como presença de fato, pois nele a exibição da imagem pode se dar de forma com a sua própria enunciação*” (MACHADO, 1988, p. 67). Da mesma

maneira, a técnica da *autoscopia* “considera a imagem projetada na tela como categoria intermediária entre o aspecto exterior objetivo e a visão interna subjetiva, não pretendendo senão ocupar-se dos produtos que resultam dessa interação” (LINARD, 1980, p. 8). Portanto, em se tratando do objeto de estudo em questão – a afetividade – tal procedimento permite que, diante de situações concretas, os sujeitos expressem como são afetados individualmente. É um instrumento que “permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 229).

Os dados coletados são essencialmente descritivos e ricos em detalhes, favorecendo capturar a perspectiva dos sujeitos. Ou seja, os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas pedagógicas dos professores ganham atenção especial, pois a intenção é considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, desvelando o dinamismo interno das situações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Os sujeitos envolvidos na pesquisa participaram ativamente, destacando, de suas experiências escolares, os aspectos que consideraram relevantes. A pesquisadora, através de questões abertas, incentivava-os, durante *as sessões de autoscopia*, a expressarem livremente suas opiniões. Portanto, partiu-se do registro vídeogravado da dinâmica interativa entre professores e alunos em sala de aula. O material obtido serviu de substrato para que os sujeitos falassem a respeito das situações vividas, possibilitando identificar as diversas formas de manifestação da afetividade e suas transformações, bem como a investigação das relações entre afetividade e cognição.

Leite e Colombo (2006) destacam alguns aspectos que consideram fundamentais no procedimento da *autoscopia*. Além da participação ativa dos sujeitos, apontam como essencial no processo de obtenção das informações relevantes, a participação do pesquisador para “garantir as condições interacionais e dialógicas com os sujeitos” (p. 126). Defendem, como essencial nesse tipo de procedimento metodológico, “a habilidade de intervenção do pesquisador, na hora certa e de forma adequada, sem que isso seja percebido pelo sujeito como um entrave para o seu processo de expressão” (id. *ibid*). Da mesma forma, é, extremamente, relevante o papel do pesquisador no preparo do ambiente e do material a ser apresentado durante *as sessões de autoscopia*. Outro aspecto destacado pelos autores é que, diante das especificidades do procedimento, a escolha dos sujeitos não pode ser aleatória. Deve-se assumir que se refere a um processo de escolha intencional.

No caso desta pesquisa, a escolha da instituição e dos professores a serem observados não foi aleatória. Quanto aos alunos, embora existisse a intenção por parte da pesquisadora em obter comentários de alguns em especial, todos eles foram convidados a participar das *sessões de autoscopia*.

## A INSTITUIÇÃO E OS SUJEITOS

A escola escolhida situa-se em Campinas e faz parte da rede particular leiga de ensino. Tal escolha foi definida em função do seu projeto pedagógico, que privilegia a interação social como constitutiva do processo de aprendizagem. As práticas pedagógicas reconhecem e exploram as experiências anteriores dos alunos e garantem espaço para que atuem e participem ativamente do processo de aprendizagem.

A escola atende, aproximadamente, 1700 alunos distribuídos nos seguintes níveis de ensino que oferece: Curso de Educação Infantil, o de Ensino Fundamental e o de Ensino Médio. Cada um dos cursos localiza-se num prédio específico.

Para se obterem dados que permitissem identificar as transformações das formas de manifestação da afetividade, a coleta envolveu sujeitos de diferentes idades, conforme já exposto. Em trabalho anterior<sup>46</sup>, envolvendo também a afetividade como objeto de estudo, a pesquisadora coletou dados com alunos de seis anos em média, que cursavam, na época (1999), a última série da Educação Infantil. Havia uma intenção de, novamente, fazer uso parcial desses dados. Assim, optou-se em selecionar, para essa atual pesquisa, alunos que cursavam as últimas séries de cada um dos quatro níveis de ensino oferecidos na escola.

Portanto, participam desta pesquisa, além dos alunos que cursavam o último ano da Educação Infantil (denominado de Infantil 4, contando com alunos de 6 anos em média), também alunos que cursavam o segundo ano do ciclo II do ensino fundamental (correspondente à 4ª série, alunos com 10 anos em média), alunos que cursavam o segundo ano do ciclo IV do ensino fundamental (correspondente à 8ª série, com 14 anos em média) e, ainda, alunos que cursavam o

---

<sup>46</sup> TASSONI, E. C. M. Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação UNICAMP, 2000.

terceiro ano do ensino médio (com 17 anos em média). Tais alunos são oriundos de classe média-alta, segundo informações fornecidas pela escola.

Embora a coleta de dados tenha sido realizada com os alunos nas diferentes faixas etárias já citadas, as observações vídeogravadas foram feitas nas salas de aula, envolvendo também as práticas pedagógicas dos diferentes professores. Por isso, após a opção de se trabalhar com as últimas séries de cada um dos quatro níveis de ensino oferecidos pela escola, somaram-se outros dois critérios para a seleção de quais classes, dentre essas, participariam. Nos contatos iniciais com a coordenação da escola, foi solicitado que indicassem professores reconhecidos pelos alunos e pela própria coordenação como bons professores (primeiro critério). Após a indicação, a pesquisadora estabeleceu contato com esses professores, expôs os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados, pois o outro critério referiu-se ao desejo do professor em participar da pesquisa. Todos os professores indicados aceitaram, prontamente, participar da pesquisa. Assim, as vídeograções envolveram seis professores e dois professores auxiliares, que trabalhavam diretamente com os alunos, dando apoio ao trabalho pedagógico de dois dos professores selecionados. Abaixo segue o Quadro 1, que apresenta o número de alunos que participaram em cada faixa etária, bem como a quantidade de professores observados:

Quadro 1 – Professores observados e número de alunos envolvidos em cada grupo etário.

Idade	Quantidade de alunos	Quantidade de professores observados
6 anos	11 alunos	Três professoras de classes diferentes e uma professora auxiliar <sup>47</sup>
10 anos	18 alunos	Uma professora e um professor auxiliar
14 anos	11 alunos	Uma professora de matemática
17 anos	11 alunos	Uma professora de geografia

## PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para se alcançarem os objetivos propostos nesta pesquisa, era fundamental que o processo de coleta dos dados contemplasse tanto a dinâmica interativa de sala de aula, como também a participação dos alunos envolvidos, falando a respeito dessas interações. Dessa forma, através da

---

<sup>47</sup> Tais dados foram coletados em três classes diferentes de Infantil 4 (6 anos), uma vez que este conjunto de dados faz parte da dissertação de mestrado da pesquisadora e, na época, a opção foi registrar em vídeo a dinâmica interativa de todas as últimas séries da Educação Infantil que funcionavam no período vespertino.

*autoscopia*, foi possível obter dados em dois âmbitos – o da sala de aula, registrando as interações entre professores e alunos, e o dos alunos, comentando oralmente o vivido em sala de aula. Portanto, eram combinados previamente, com cada professora, os dias das vídeograções, registrando-se as atividades e interações em sala de aula. Em seguida, o material coletado passava por uma edição, que consistia na seleção das cenas consideradas pela pesquisadora como mais significativas para despertar nos alunos os comentários relevantes para a pesquisa. Num outro momento, marcavam-se os dias das *sessões de autoscopia*, onde os alunos assistiam ao material editado. Cada aluno participou de apenas uma *sessão de autoscopia*.

O processo de coleta dos dados foi organizado, portanto, em dois momentos:

- a) vídeograções realizadas em sala de aula, registrando as atividades de ensino propostas pelo professor, bem como as relações professor x aluno, professor x grupo de alunos, professor x classe e aluno x aluno;
- b) *sessões de autoscopia*, quando o material filmado, já editado, era exibido para os alunos, individualmente ou em duplas, a fim de que comentassem sobre os aspectos que julgassem importantes. Os alunos emitiam seus comentários durante a exibição do material.

Nesse sentido, os dados primários desta pesquisa são os relatos verbais emitidos pelos alunos durante as *sessões de autoscopia*, onde assistiam as experiências vividas em sala de aula. Estes assumiam, assim, uma participação ativa no processo de coleta de dados. Ao observarem suas imagens na tela da TV, emitiam comentários a respeito, a partir da ação intencional da pesquisadora. Esta desempenhou um papel mediador, orientando o olhar dos alunos para as cenas selecionadas, destacando posturas e falas que, suscitariam nestes, comentários importantes, trazendo possibilidades de se captar o que sentiam e o que achavam das situações vivenciadas. A interferência caracterizou-se por perguntas curtas, instigando os alunos a comentarem e explicarem situações específicas.

As perguntas dirigidas aos alunos foram baseadas nos fatos ocorridos durante as respectivas atividades de ensino que se realizaram, ou seja, pautaram-se nas interações, entre os professores e os alunos. Partiam não só do que estava acontecendo, mas também dos comentários que os alunos faziam sobre o que viam. Focalizaram os sentimentos dos alunos em relação às atitudes dos professores e com relação às atividades realizadas. Exploravam, em linhas gerais, as formas como os professores ajudavam, o que faziam, o que falavam; o que achavam daquela situação, como se sentiam, do que gostavam mais e também eram incentivados a explicar como

eles achavam que aprendiam melhor. Houve a preocupação, por parte da pesquisadora, em criar uma situação flexível, favorecendo a livre expressão dos sujeitos envolvidos.

A intervenção da pesquisadora baseou-se em um roteiro inicial, elaborado a partir das imagens vídeogravadas selecionadas previamente, envolvendo os aspectos a serem explorados. Houve variação, dependendo da idade dos sujeitos, mas em todas as *sessões de autoscopia*, primeiramente, situava-se o aluno no contexto da aula vídeogravada, através de questões do tipo:

- Você se lembra deste dia?
- O que estão fazendo?
- Você gostou de fazer? Por quê?
- O que fez você gostar?

Após o aluno recuperar na memória a experiência vivida, explorava-se, especificamente, a situação:

- O professor sempre faz assim?
- O que você acha?
- O que você sente?

Os aspectos apontados pelo sujeito a respeito do que fez com que gostasse ou não daquela situação e dos sentimentos explicitados, possibilitavam o encaminhamento de outras questões:

- O que você mais gosta de estudar? (ou) Que disciplina mais gosta? Por quê?
- Você vai bem nesta disciplina? O que acontece que você se sai bem?
- O professor faz outras coisas que lhe ajudam a gostar mais da disciplina? Que lhe ajudam a melhorar, a entender melhor? Ou o contrário?
- Como é essa ajuda? Quem mais lhe ajuda?
- Você acha que o professor gosta da disciplina com a qual ele trabalha?
- O que faz você achar isso?
- Esses aspectos apontados por você interferem em sua aprendizagem ou em sua relação com a disciplina? Como? Por quê?

Em todas as *sessões de autoscopia* houve, por parte da pesquisadora, além de flexibilidade na condução, uma atenção constante para contemplar aspectos não previstos, mas apontados

pelos sujeitos, buscando não deixar escapar comentários que poderiam contribuir para se alcançar os objetivos pretendidos.

No que se refere à presença da câmera de vídeo na sala de aula, segundo informações das próprias professoras, não houve influência no comportamento dos alunos. Eles demonstraram, verbalmente e através de seus comportamentos, já estarem habituados a serem filmados, tanto por seus familiares como pelos profissionais da própria escola. Frequentemente, são utilizadas nas reuniões de pais, ou em cursos ministrados pelos professores, vídeogravações de atividades pedagógicas. Com a presença da pesquisadora e a câmera, houve uma curiosidade inicial, que foi se extinguindo, após uma explicação a respeito da pesquisa em processo.

A discrição da pesquisadora, evitando aproximar-se demais dos sujeitos para interferir o mínimo possível na dinâmica interativa da classe, foi uma preocupação constante. Quando a aproximação da cena fez-se necessária, utilizou-se o “zoom” como recurso, sem causar interferência direta na interação.

As *sessões de autoscopia* com todos os sujeitos foram realizadas numa sala de vídeo cedida pela escola. Inicialmente, informava-se o aluno sobre a atividade que seria vista e, em seguida, conversava-se sobre o que estava acontecendo, sobre o que ele via e lembrava-se.

### **A autoscopia com os alunos do Infantil 4 – 6 anos**

O período de coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 1999. Como já exposto anteriormente, esse conjunto de dados fez parte da dissertação de mestrado da pesquisadora. A coleta aconteceu no período vespertino, através de vídeogravações nas três classes de Infantil 4 que funcionam no referido período. Dessa forma, foi possível observar a dinâmica interativa entre as diferentes professoras e seus respectivos alunos. Deve-se esclarecer que eram três professoras das três classes de Infantil 4 e uma professora auxiliar que substituiu uma das professoras durante o período coincidente com a coleta dos dados. Elas serão identificadas como professora A, B, C e D, respectivamente.

Com esse grupo de alunos, o procedimento de coleta dos dados consistiu em vídeogravar apenas as atividades de ensino envolvendo a escrita (objeto de conhecimento de maior interesse na pesquisa de mestrado). O registro das cenas definiu-se em função do comportamento das professoras ao interagirem com os alunos nas atividades, mas também houve uma flexibilidade

para mudar o foco da câmera, segundo a decisão da pesquisadora ao avaliar o contexto dos acontecimentos no momento das vídeograções.

Portanto, no início da atividade de ensino, a câmera estava aberta à espera da primeira interação entre professora e aluno. A ocorrência de tal fato é que determinava o campo visual que a câmera iria focalizar e, dessa forma, iniciava-se o registro da interação. A câmera registrava a mediação feita pela professora envolvendo o aluno e a atividade e, em seguida, o comportamento deste aluno após a professora deixá-lo. A partir daí, as mudanças de foco ocorriam de acordo com a escolha da pesquisadora, conforme o tempo de conclusão da atividade, ou segundo as novas interações com o mesmo aluno, ou com outros alunos.

As vídeograções ocorreram em sessões de, aproximadamente, uma hora de duração. Em cada sessão registrava-se apenas uma atividade de ensino. Por atividade de ensino entende-se o momento em que a professora apresentava uma instrução, os alunos desenvolviam o trabalho, que era seguido de “feed-back”, durante todo o processo de elaboração, até sua finalização.

Juntamente com as professoras, foi planejado um cronograma para a realização das vídeograções, coincidindo com os dias em que trabalhariam com as atividades de maior interesse para a pesquisa. As vídeograções foram realizadas em sete dias diferentes. Segue abaixo o Quadro 2 com informações sobre as vídeograções, identificando o dia em que foram realizadas, a professora que coordenou a atividade, o tipo de atividade e o tempo de duração.

Quadro 2 – Agenda das vídeograções realizadas com o grupo do Infantil 4 (6 anos).

<b>Data</b>	<b>Professora</b>	<b>Tempo de duração da vídeogração</b>	<b>Atividade vídeogravada</b>
15/03/99	A	60 minutos	Produção de texto a partir de uma música
19/03/99	B	30 minutos	Produção de texto a partir de uma montagem realizada com formas geométricas
25/03/99	A	40 minutos	Produção de texto a partir de uma montagem realizada com formas geométricas
26/03/99	C	35 minutos	Produção de texto a partir de uma montagem realizada com formas geométricas
08/04/99	D	45 minutos	Caça-palavras com alguns nomes de alunos da classe
09/04/99	B	60 minutos	Montagem de palavras com alfabeto móvel
04/05/99	A	40 minutos	Realização de cartão para o dia das mães

Para a seleção do material a ser apresentado aos alunos, utilizou-se o seguinte procedimento: do conjunto vídeogravado, identificaram-se os momentos nos quais a professora interagiu diretamente com um aluno; em cada interação foi identificado o aluno envolvido e este foi convidado a participar das *sessões de autoscopia*.

Apenas este conjunto de dados envolvendo este grupo etário contou com o recorte e transcrição das interações vídeogravadas, para depois serem apresentadas aos alunos nas *sessões de autoscopia*. A transcrição vídeogravações foi organizada em episódios de interação, envolvendo uma professora e um aluno. Esses episódios eram apresentados aos alunos que teciam comentários a respeito do que viam e sentiam ao relembrar a experiência vivida em sala de aula com as professoras.

Esse tratamento mais detalhado do material vídeogravado deveu-se a algumas especificidades da pesquisa anterior, tanto em relação aos objetivos, como também à idade dos sujeitos. Por se tratar de crianças ainda pequenas, conhecer minuciosamente todos os aspectos envolvidos na interação entre professora e aluno (verbais e não verbais) contribuiu para a pesquisadora ter mais elementos para elaborar questões e indicar momentos que instigassem os alunos a tecerem os comentários que viabilizassem atingir os objetivos desejados.

As *sessões de autoscopia*, com esse grupo, foram realizadas no próprio período da aula, em dias combinados previamente com as professoras. Elas permitiam que cada aluno saísse da sala para a realização das sessões. As sessões foram gravadas em vídeo, ou seja, o aluno era filmado enquanto se via na tela e emitia seus comentários. Esse recurso possibilitou registrar não só o que era dito, mas também as expressões faciais e gestos emitidos no momento em que essas lembranças, vividas em sala de aula com relação à escrita, emergiam, pois, “*muitas vezes, não é unicamente aquilo que é dito explicitamente que é significativo. A maneira de dizer, as inflexões, as hesitações, as pausas e os silêncios dizem muita coisa*” (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1981, p. 30). Dessa forma, foi possível registrar, além do relato verbal do aluno, outras pistas que são indicadoras dos efeitos afetivos da mediação feita pelo professor.

As *sessões de autoscopia* realizadas variaram de vinte e oito a quarenta e cinco dias após as vídeogravações realizadas em sala de aula. Esse intervalo de tempo ocorreu em função do trabalho de recorte e transcrição das interações vídeogravadas. Os efeitos desse intervalo de tempo foram verificados na pesquisa anterior, realizando-se algumas *sessões de autoscopia* no mesmo dia da vídeogravação em sala de aula. Os dados demonstraram que as crianças

participaram e lembraram mais fatos com um intervalo maior de tempo, do que na condição da *autoscopia* realizada logo após a vídeogravação em sala de aula. Observou-se que, neste intervalo de tempo, as crianças participaram com alto nível de verbalização.

Abaixo, segue o Quadro 3, onde se apresentam, respectivamente, as datas das vídeogravações das atividades em sala de aula, as datas das *sessões de autoscopia*, o intervalo de tempo entre ambas e a identificação dos sujeitos participantes.

Quadro 3 – Agenda das *sessões de autoscopia* realizadas com o grupo do Infantil 4 (6 anos).

Data da vídeogravação da atividade em sala de aula	Data da sessão de <i>autoscopia</i>	Intervalo de tempo em dias	Sujeito participante
15/03/99	30/04/99	45 dias	S1/6
15/03/99	30/04/99	45 dias	S2/6
19/03/99	04/05/99	45 dias	S3/6
19/03/99	04/05/99	45 dias	S4/6
25/03/99	30/04/99	35 dias	S5/6
26/03/99	11/05/99	45 dias	S6/6
08/04/99	11/05/99	33 dias	S7/6
08/04/99	11/05/99	33 dias	S8/6
08/04/99	11/05/99	33 dias	S9/6
09/04/99	11/05/99	32 dias	S10/6
04/05/99	01/06/99	28 dias	S11/6

A identificação dos sujeitos foi feita numericamente numa seqüência ordinal. No final da identificação, após a barra, encontra-se o registro da idade média dos sujeitos. Portanto, S1/6 significa – sujeito número um do grupo de alunos de seis anos.

Após a *sessão de autoscopia*, realizou-se a transcrição dos comentários orais dos alunos.

#### **A *autoscopia* com os alunos do 2º ano do ciclo II/4ª série – 10 anos**

O período de coleta de dados ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2004. A coleta aconteceu no período matutino, envolvendo uma professora e um professor auxiliar que não esteve presente nos dias das vídeogravações, mas foi citado nos comentários dos alunos, nas *sessões de autoscopia*.

O procedimento de coleta consistiu em filmar todo o período de aula em que professora e alunos estavam em classe. Assim, em dois dias foram vídeogravados diferentes momentos da aula, envolvendo atividades diversificadas. O registro das cenas definiu-se em função do

comportamento da professora ao iniciar cada atividade de ensino<sup>48</sup> e, na seqüência, registrava-se todo o desenrolar da mesma. As vídeograções contemplaram as interações entre a professora e o grupo classe, da professora com pequenos grupos de alunos, da professora com um aluno individualmente e entre aluno-aluno.

Portanto as vídeograções ocorreram em dois dias, registrando-se atividades de ensino variadas. Segue abaixo o Quadro 4 com informações sobre as vídeograções, identificando o dia em que foram realizadas, o tempo de duração de cada uma e as atividades desenvolvidas.

Quadro 4 – Agenda das vídeograções realizadas com o grupo do ciclo II (10 anos).

<b>Data</b>	<b>Tempo de duração da vídeogração</b>	<b>Atividade vídeogravada</b>
19/10/2004	1h 50 minutos	Notícias da semana. Organização de pastas e mochilas. Correção de lição de casa. Atividades de matemática na lousa e em pequenos grupos.
21/10/2004	2h 10 minutos	Leitura e discussão de artigo de jornal. Interpretação das informações do artigo, grifando as idéias principais. Produção de texto coletivo com as informações dos alunos sobre o artigo lido e discutido. Sorteio de alunos para representação da classe em evento.

Para este grupo, e para os demais a seguir (14 e 17 anos), a seleção do material a ser apresentado aos alunos, aconteceu da seguinte maneira: as aulas vídeogravadas passaram por um primeiro momento de análise, que resultou na identificação das cenas, segundo as atividades desenvolvidas e a identificação dos sujeitos envolvidos mais diretamente nas interações. Esse processo resultou na edição do material e serviu para a pesquisadora preparar as *sessões de autoscopia*, anotando as cenas mais relevantes a serem exploradas. Todos os alunos foram convidados a assistir ao material e, de maneira especial, os alunos identificados pela pesquisadora, que participaram mais diretamente das interações.

As *sessões de autoscopia* com esse grupo etário também foram realizadas no próprio período da aula, em dias combinados previamente com a professora. Cada aluno saía da sala para a realização das sessões.

<sup>48</sup> Atividade de ensino já foi definida anteriormente neste trabalho como o momento em que a professora apresentava uma instrução, os alunos desenvolviam o trabalho, que era seguido de “feed-back”, até a finalização.

O material obtido nas *sessões de autoscopia* foi gravado em áudio e transcrito, identificando os comentários de cada um dos sujeitos envolvidos. Esse recurso possibilitou registrar os comentários orais feitos pelo aluno a respeito do que via.

Na classe observada havia um total de vinte e nove alunos. Vinte e sete participaram das *sessões de autoscopia*, mas, para a presente pesquisa, foi selecionado o material produzido por 18 sujeitos, seguindo o critério de nitidez do som da gravação em áudio, quantidade e diversidade de comentários.

Neste grupo, as *sessões de autoscopia* aconteceram em intervalos de tempo que variaram de 21 a 32 dias. Segue abaixo o Quadro 5, onde se apresentam respectivamente as datas das vídeo-gravações das atividades em sala de aula, as datas das *sessões de autoscopia*, o intervalo de tempo entre ambas e a identificação dos sujeitos participantes.

Quadro 5 – Agenda das *sessões de autoscopia* realizadas com o grupo do ciclo II (10 anos).

<b>Data da vídeo-gravação da atividade em sala de aula</b>	<b>Data da sessão de autoscopia</b>	<b>Intervalo de tempo em dias</b>	<b>Sujeito participante</b>
19/10/2004	09/11/2004	21 dias	S1/10
19/10/2004	09/11/2004	21 dias	S2/10
19/10/2004	09/11/2004	21 dias	S3/10
19/10/2004	09/11/2004	21 dias	S4/10
19/10/2004	11/11/2004	23 dias	S5/10
19/10/2004	11/11/2004	23 dias	S6/10
19/10/2004	11/11/2004	23 dias	S7/10
19/10/2004	11/11/2004	23 dias	S8/10
21/10/2004	18/11/2004	28 dias	S9/10
21/10/2004	18/11/2004	28 dias	S10/10
21/10/2004	18/11/2004	28 dias	S11/10
21/10/2004	18/11/2004	28 dias	S12/10
21/10/2004	18/11/2004	28 dias	S13/10
21/10/2004	24/11/2004	33 dias	S14/10
21/10/2004	24/11/2004	33 dias	S15/10
21/10/2004	24/11/2004	33 dias	S16/10
21/10/2004	24/11/2004	33 dias	S17/10
21/10/2004	24/11/2004	33 dias	S18/10

Quanto à identificação dos sujeitos, segue-se o mesmo padrão do grupo etário anterior: S1/10 significa – sujeito número um do grupo de alunos de dez anos em média.

### **A autoscopia com os alunos do 2º ano do ciclo IV/8ª série – 14 anos**

O período de coleta de dados ocorreu no mês de março de 2005. A coleta aconteceu no período matutino, através de vídeogravações em duas classes de alunos dessa idade do referido período. As aulas vídeogravadas foram da professora de matemática, mas os alunos, nas *sessões de autoscopia*, trouxeram informações de outros professores, além das imagens presentes na tela da TV.

O procedimento de coleta, neste grupo etário, consistiu em vídeogravar as aulas de matemática que aconteciam nos dias planejados para tal finalidade. Assim, foram vídeogravados, em dois dias, duas aulas de matemática em cada uma das salas da referida série. Da mesma forma que o grupo anterior, o registro das cenas definiu-se em função do comportamento da professora ao iniciar cada atividade de ensino e, na seqüência, registrava-se todo o desenrolar das mesmas até o término da aula. Houve registros das interações entre a professora e o grupo classe, da professora com pequenos grupos de alunos, da professora com um aluno individualmente e entre aluno-aluno.

Portanto, as vídeogravações ocorreram em dois dias, registrando-se atividades de ensino de matemática. Segue abaixo o Quadro 6, com informações sobre as vídeogravações, identificando o dia em que foram realizadas, o tempo de duração de cada uma e as atividades desenvolvidas.

Quadro 6 – Agenda das vídeogravações realizadas com o grupo do ciclo IV (14 anos).

<b>Data</b>	<b>Tempo de duração da vídeogravação</b>	<b>Atividade vídeogravada</b>
28/3/2005	1h	Conferência da lição de casa. Correção na lousa. Resolução de exercícios em pequenos grupos.
30/3/2005	1h	Explicação na lousa e resolução de exercícios. Resolução de exercícios em pequenos grupos.

O material a ser apresentado aos alunos passou por uma edição, que se constituiu num primeiro momento de análise, resultando a identificação das cenas, segundo as atividades desenvolvidas e a identificação dos sujeitos envolvidos mais diretamente nas interações. Mas, diferentemente do grupo etário anterior, os dois grupos que se seguem (14 e 17 anos) participaram das *sessões de autoscopia* no período vespertino, após as aulas. Aproveitaram-se as

tardas em que alguns alunos praticavam atividades esportivas na escola, sendo realizadas *sessões de autoscopia* logo após o término dessas atividades. Por essa razão, quem compareceu nos dias e horários combinados participou das sessões, independentemente se apareceu nas vídeogravações. Essa decisão ocorreu buscando coletar informações com maior número de sujeitos, sem prejuízo à qualidade dos dados, pois as experiências vídeogravadas foram vivenciadas por todos.

A participação dos sujeitos aconteceu em duplas, segundo iniciativa e organização dos mesmos. Essa foi mais uma adequação deste grupo etário, a fim de se conseguir maior adesão às *sessões de autoscopia*.

O material obtido nas sessões também foi gravado em áudio e transcrito, identificando os comentários de cada um dos sujeitos envolvidos.

Neste grupo etário, as *sessões de autoscopia* variaram em intervalos de tempo de 16 a 21 dias. Abaixo, segue o Quadro 7 onde se apresentam, respectivamente, as datas das vídeogravações das atividades em sala de aula, as datas das *sessões de autoscopia*, o intervalo de tempo entre ambas e a identificação dos sujeitos participantes.

Quadro 7 – Agenda das *sessões de autoscopia* realizadas com o grupo do ciclo IV (14 anos).

<b>Data da vídeogravação da atividade em sala de aula</b>	<b>Data da sessão de autoscopia</b>	<b>Intervalo de tempo em dias</b>	<b>Sujeito participante</b>
28/3/2005	13/4/2005	16 dias	S1/14
28/3/2005	13/4/2005	16 dias	S2/14
28/3/2005	13/4/2005	16 dias	S3/14
28/3/2005	13/4/2005	16 dias	S4/14
28/3/2005	13/4/2005	16 dias	S5/14
30/3/2005	20/4/2005	21 dias	S6/14
30/3/2005	20/4/2005	21 dias	S7/14
30/3/2005	20/4/2005	21 dias	S8/14
30/3/2005	20/4/2005	21 dias	S9/14
30/3/2005	20/4/2005	21 dias	S10/14
30/3/2005	20/4/2005	21 dias	S11/14

Quanto à identificação dos sujeitos, segue-se o mesmo padrão do grupo etário anterior. O registro numérico final identifica o grupo etário a que o sujeito pertence.

### **A autoscopia com os alunos do 3º ano do Ensino Médio – 17 anos**

O período de coleta de dados ocorreu no mês de abril de 2005. A coleta aconteceu no período matutino, através de vídeogravações em duas classes de alunos dessa idade no referido período. As aulas vídeogravadas foram da professora de geografia. Também neste grupo, os alunos, nas *sessões de autoscopia*, trouxeram informações de outros professores.

O procedimento de coleta consistiu em vídeogravar as aulas de geografia em dois dias diferentes, em cada uma das salas. Da mesma forma que o grupo etário anterior, o registro das cenas definiu-se em função do comportamento da professora ao iniciar cada atividade de ensino e, na seqüência, registrava-se todo o desenrolar das atividades até o término da aula. Houve registros das interações entre a professora e o grupo classe, da professora com pequenos grupos de alunos, da professora com um aluno individualmente e entre aluno-aluno.

As vídeogravações ocorreram em dois dias, registrando-se atividades de ensino de geografia. Segue abaixo o Quadro 8, com informações sobre as vídeogravações, identificando o dia em que foram realizadas, o tempo de duração de cada uma e as atividades desenvolvidas.

Quadro 8 – Agenda das vídeogravações realizadas com o grupo do Ensino Médio (17 anos).

<b>Data</b>	<b>Tempo de duração da vídeogravação</b>	<b>Atividade vídeogravada</b>
06/4/2005	1h	Discussão sobre racismo nos campos de futebol. Revisão da prova.
15/4/2005	1h 20 minutos	Discussão sobre racismo nos campos de futebol. Discussão sobre conflitos étnicos ao longo da história.

O material filmado seguiu o mesmo tratamento do grupo anterior: a realização das *sessões de autoscopia* aconteceu no período vespertino, após as aulas, aproveitando-se as tardes em que alguns alunos realizavam atividades esportivas na escola, ou logo após o término das aulas. Por essa razão, quem compareceu nos dias e horários combinados participou das *sessões de autoscopia*, independentemente se apareceu nas vídeogravações. A participação dos sujeitos também aconteceu em duplas, por iniciativa e organização dos mesmos.

O material obtido nas sessões também foi gravado em áudio e transcrito, identificando os comentários de cada um dos sujeitos envolvidos.

Neste grupo, as *sessões de autoscopia* variaram em intervalos de tempo de 12 a 21 dias. Abaixo, segue o Quadro 9 onde se apresentam, respectivamente, as datas das vídeograções das atividades em sala de aula, as datas das *sessões de autoscopia*, o intervalo de tempo entre ambas, a identificação dos sujeitos participantes.

Quadro 9 – Agenda das *sessões de autoscopia* realizadas com o grupo do Ensino Médio (17 anos).

<b>Data da vídeogração da atividade em sala de aula</b>	<b>Data da sessão de <i>autoscopia</i></b>	<b>Intervalo de tempo em dias</b>	<b>Sujeito participante</b>
06/4/2005	18/4/2005	12 dias	S1/17
06/4/2005	18/4/2005	12 dias	S2/17
06/4/2005	18/4/2005	12 dias	S3/17
06/4/2005	18/4/2005	12 dias	S4/17
06/4/2005	27/4/2005	21 dias	S5/17
06/4/2005	27/4/2005	21 dias	S6/17
15/4/2005	27/4/2005	12 dias	S7/17
15/4/2005	27/4/2005	12 dias	S8/17
15/4/2005	27/4/2005	12 dias	S9/17
15/4/2005	27/4/2005	12 dias	S10/17
15/4/2005	27/4/2005	12 dias	S11/17

Quanto à identificação dos sujeitos, segue-se o mesmo padrão: o número 17 registrado ao final refere-se ao grupo etário a que o sujeito pertence.

## ANÁLISE DE DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Leite e Colombo (2006) destacam que, na *autoscopia*, o processo de análise caracteriza-se pela inferência. Partindo dos dados brutos (relatos verbais dos sujeitos), constroem-se os dados científicos, que são as categorias finais, revelando, assim, os resultados obtidos. Afirmam que

a construção das categorias finais é fruto de processos centrados em decisões marcadamente inferenciais, porém, não aleatórias. Isto significa que tais decisões são assumidas a partir da consistência e coerência dos próprios dados coletados e analisados, além, obviamente, do referencial teórico assumido previamente pelo pesquisador, como base de todo o trabalho desenvolvido (p. 127).

Em se tratando de fenômenos subjetivos e fundamentando-se, portanto, no referencial teórico desta pesquisa, o procedimento de análise dos dados baseou-se no processo de apreensão de sentidos, tendo como suporte alguns aspectos teórico-metodológicos desenvolvidos por Vigotski.

A proposta visa assumir a grande complexidade do objeto de estudo em questão – a relação afeto e cognição – tentando afastar-se de reducionismos e de uma visão linear do processo. O ponto de partida é o dado empírico e a intenção é ir além da descrição dos fatos, buscando um estudo que considere o processo histórico. Ou seja,

um homem constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo ao mesmo tempo, único, singular e histórico (...) [revelando] em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa, a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 224).

Aguiar e Ozella (2006) resgatam, para proceder a discussão da apreensão dos sentidos, a importância de algumas categorias a partir das contribuições de Vigotski. A mediação é uma categoria que possibilita romper com a idéia de linearidade e causalidade, romper com as dicotomias “*interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, assim como nos afastar das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma*

*essência metafísica*” (ibid, p. 225). Focaliza a constituição do ser nas relações históricas e sociais. O conceito de mediação pressupõe uma relação indireta entre sujeito e objeto, na qual ocorre a intervenção de um outro sujeito, de um outro elemento. Nas relações de sala de aula, a figura do professor foi muito evidenciada. No registro das situações vídeogravadas, as professoras exerciam uma função mediadora, que foi bastante destacada pelos alunos.

A linguagem é outra categoria que Vigotski nos apresenta como central na constituição do ser humano. Os signos na linguagem “*representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito*” (ibid, p. 226). Os sujeitos da pesquisa, através da linguagem, expressaram modos de pensar e sentir que possibilitaram a discussão do entrelaçamento entre afeto e cognição. Da mesma maneira, ganha centralidade a linguagem usada pelo professor, marcando a sua relação com os alunos e destes com o objeto de conhecimento. Os comentários dos alunos apontam que a relação afeto-cognição se mostra na relação entre professor-matéria-aluno.

O significado e o sentido são outras duas categorias, evidenciadas por Aguiar e Ozella (2006), fundamentais no processo de apreensão dos sentidos. O significado relaciona-se ao campo semântico, é estável e seu conteúdo constitui-se num processo histórico compartilhado socialmente. “*São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências*” (ibid, p. 226). O sentido, por sua vez, relaciona-se ao campo simbólico, “*coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos*” (ibid, p. 227). Os relatos verbais dos sujeitos nas diferentes faixas etárias envolvidas na pesquisa expressam modos diferentes de sentir e interpretar as experiências vivenciadas em sala de aula.

Nesse sentido, esta pesquisa assume como procedimento de análise dos dados, a elaboração de *núcleos de significação*, conceito proposto por Aguiar e Ozella (2006), visando à apreensão dos sentidos:

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (p. 228).

Assim, os comentários orais emitidos pelos alunos nas *sessões de autoscopia*, tendo como referência as situações vividas em sala de aula, serão a matéria prima para a busca de *indicadores*

que revelarão as manifestações da afetividade nas situações de sala de aula relacionadas à aprendizagem.

O processo de tratamento dos dados deu-se em diferentes etapas. Segundo Aguiar e Ozella (2006), a elaboração dos *núcleos de significação* envolve um percurso complexo desde a identificação de *pré-indicadores*, que servem de base para a construção de *indicadores* e, posteriormente, dos *núcleos de significação*.

Os *pré-indicadores* são inferidos a partir dos comentários dos sujeitos da pesquisa e caracterizam-se por temas variados baseados na frequência com que os comentários e opiniões aparecem,

pela importância enfatizada na fala dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. Geralmente estes pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos (ibid, p. 230).

Nesse sentido, após as *sessões de autoscopia*, com os 51 alunos (pertencentes às quatro séries, envolvendo diferentes níveis etários), ocorreu o processo de transcrição dos dados colhidos em áudio. Na seqüência, procedeu-se à leitura do material, repetidas vezes, procurando familiarizar-se e apropriar-se do mesmo com o objetivo de destacar e organizar os *pré-indicadores*.

Esse momento gerou uma lista de recortes de comentários e opiniões explicitadas pelos alunos, consideradas importantes para a compreensão do objetivo da investigação – identificar as formas de manifestações da afetividade na mediação pedagógica, envolvendo alunos em diferentes idades. Buscou-se, igualmente, identificar as transformações que tais manifestações sofrem. No anexo 1 encontram-se os comentários dos sujeitos envolvidos, organizados em grupo<sup>49</sup>, conforme os critérios de semelhança, complementaridade e oposição, destacando os *pré-indicadores* inferidos a partir dos mesmos. Há ainda a indicação das idades dos sujeitos em cada conjunto de comentários.

---

<sup>49</sup> Esta forma de organização baseou-se na pesquisa de Soares (2006, p. 114-121). Tem diferenciações em função das especificidades de cada trabalho.

Na seqüência, procedeu-se uma segunda fase de leituras sucessivas dos *pré-indicadores*, com o objetivo de extrair *indicadores*. Tal etapa foi denominada por Aguiar e Ozella de *processo de aglutinação dos pré-indicadores*.

Portanto, a partir dos *pré-indicadores*, foi possível identificar os *indicadores* através dos quais a afetividade manifesta-se. Abaixo, segue o Quadro 10 com os *pré-indicadores* (extraídos dos comentários dos alunos nas diferentes idades) e os respectivos *indicadores*.

Quadro 10 – Lista dos Pré-indicadores e indicadores.

Pré-indicadores	Indicadores
Conversas, explicações, proximidade, utilização de vários recursos, sugestões, auxílio a quem precisa, a forma de fazer, coerência, conscientização do aluno, organização, estabelecimento de relações variadas, preocupação, respeito, problematização, manter certa distância.	Ações do professor destacadas pelos alunos.
Ensino de maneiras eficazes para maior compreensão, busca de maneiras diferentes de fazer, explicações que trazem compreensão, acompanhamento na realização, estabelecimento de relações com o cotidiano.	Professor ensina procedimentos que ajudam a aprender/compreender
Elogios, modulações da voz, forma de falar, vocabulário adequado, atenção e preocupação, respeito.	Jeito de o professor falar
Teatro, pintura, desenho e escrita, escrever sobre o que fez, caça-palavras, calendário, escrever sobre o que quer, uso de Atlas, notícias da semana, discussão, assuntos da mídia, palavras-chave do texto, lições específicas, atividades desafiadoras, gráficos, auxílio dos colegas, bilhetes com orientações, estudos antes da prova, estabelecimento de relações entre o conteúdo e o cotidiano.	Atividades relevantes
Alfabeto móvel, material dourado, material de fração, caderneta da professora, objetos do dia a dia para exemplificar.	Materiais usados
Saudade, admiração, linda, legal, não é brava, tranquilidade, nervosismo, disponibilidade, cumplicidade, segurança, respeito, fica brava, descontração, consideração, confiança, amizade,	Sentimentos do aluno em relação ao professor

proximidade, compromisso, sinceridade, ser humano.	
Bravo, nervoso, brincalhão, engraçado, paciente, carinhoso, confidente, tranqüilo, calmo, crítico, observador, perspicaz, descontraído, jeito bom de dar aula, brincalhão demais, conselheiro, bom ouvinte, coerente, imprime bom ritmo de aula, considera o coletivo, dinâmico, tem postura, tem senso de humor, flexibilidade.	Características do professor
Forma de apontar o erro, elogios, flexibilidade com quem não concluiu, forma de apontar o que falta, proximidade, carinho, auxílio para pensar e rever, observação, intervenção, correção coletiva, sugestões, espaço de atuação do aluno, feed-back, discussão e demonstração passo a passo, respeito.	Formas de o professor corrigir
Trabalho gostoso de fazer, tranqüilo, legal, não foi difícil, não cansei, fiquei contente com o trabalho, fiz até o fim, gostei, achei que ficou melhor, fiz bem, quero fazer mais, estou mais rápido, consigo fazer sozinho, estou conhecendo muitas coisas, estou ampliando meus conhecimentos, eu estou melhor, estou fazendo mais, quando entendo eu gosto, quando vai mal a gente fica um lixo.	Satisfação do aluno diante de sua produção
Olho tudo o que ela faz, presto atenção, olho na lousa o que a professora está explicando, presto atenção em tudo que ela faz, tudo que ela fala tem sentido.	Professor como modelo
Escrever história, receita, escrever coisas legais, localizar no mapa, usar o que foi aprendido, há relação com a vida, interdisciplinaridade.	Função social das atividades
Tranqüilidade para perguntar, discussão, espaço para opinião, espaço para atuação, estratégias para garantir a participação de todos, articulação das opiniões de todos, ampliação dos modos de ver e compreender, abertura maior para discutir, novas idéias, fechamento numa opinião só.	Espaço para o aluno dar sua opinião
Perguntar para os colegas, quem sabe ajuda quem ainda não sabe, socialização de maneiras diferentes de pensar e de fazer,	Trabalho em dupla/grupo

colocar-se no lugar do outro.	
Gosto de escrever porque a professora ensina, gosto de aprender, sei muitas coisas, estou melhor, refaço melhor quando não há muitas correções, autoconhecimento, auto-estima, a professora me ajudou a melhorar, quando eu entendo eu gosto.	Relação aluno-objeto
Maior controle de si mesmo, resolução de conflitos, organização, respeito pelo grupo, valor da conversa, lições de vida, valores sociais, desenvolvimento como pessoa.	Outras aprendizagens
Professor sabe muitas coisas, estabelece relações, tem visão crítica, explica bem, explica de um jeito que fica fácil, quanto mais conhece a matéria mais pode exemplificar, tratamento amplo para as questões, falta de preparo do professor restringe, qualidade da aula, alto nível, boa organização.	Professor domina a matéria
Gosta do que faz, é empolgado com as coisas, contagia com seu interesse e empolgação, influencia o gostar do aluno.	Relação afetiva do professor com o objeto de conhecimento
O professor sabe quando estou triste, quando estou nervoso, quando estou bem e quando não estou, quando dei o máximo ou o mínimo de mim, sabe conseguir atenção.	Professor conhece o aluno
O professor é legal, ele ajuda e eu faço melhor, explica com descontração, explica até entender, compartilha coisas, viabiliza as propostas dos alunos, discute problemas de relacionamento entre os colegas, deixa falar o que sente, dá conselhos, ajuda em vários aspectos, é presente em outras situações sem ser de aula, o professor influencia o gostar ou não da matéria, professor confia.	Relação professor-aluno
Aula dinâmica e divertida, descontração com controle, o tipo de trabalho interfere na qualidade do que é aprendido.	Características da aula

Assim, após o processo de aglutinação dos *pré-indicadores*, resultando nos *indicadores* acima, o trabalho de tratamento dos dados prosseguiu pautado por um novo processo – o de articulação (AGUIAR e OZELLA, 2006) – que possibilitou a organização de oito *núcleos de significação*. Segue abaixo o Quadro 11, apresentando mais uma vez os indicadores que serviram de sustentação para a construção dos *núcleos de significação*.

Quadro 11 – Indicadores aglutinados e respectivos núcleos de significação.

Indicadores	Núcleo de significação
Ações do professor destacadas pelos alunos.	Formas de ajudar o aluno
Professor ensina procedimentos que ajudam a aprender/compreender	
Trabalho em dupla/grupo	
Espaço para o aluno dar sua opinião	
Jeito de o professor falar	Formas de falar com o aluno
Atividades relevantes	Atividades relevantes
Materiais usados	Outras aprendizagens
Outras aprendizagens	
Formas de o professor corrigir	Formas de corrigir/avaliar
Satisfação do aluno diante de sua produção	Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento
Função social das atividades	
Relação aluno-objeto	
Relação professor-aluno	
Características da aula	
Professor como modelo	Relação do professor com o objeto de conhecimento
Professor domina a matéria	
Relação afetiva do professor com o objeto de conhecimento	
Sentimentos do aluno em relação ao professor	Sentimentos/percepção do aluno em relação ao professor
Características do professor	
Professor conhece o aluno	

No Anexo 2, encontram-se as tabelas de cada núcleo apresentando os recortes dos comentários dos sujeitos nas diferentes séries, identificando também as faixas etárias. Em cada tabela, localiza-se, na parte superior, a identificação do *núcleo de significação* e, na seqüência, há quatro colunas, uma para cada série/idade, com os respectivos relatos orais dos alunos, identificados numericamente.

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### Núcleo de significação 1: Formas de ajudar o aluno

Este núcleo refere-se aos aspectos apontados pelos alunos que os ajudam a aprender mais e melhor, que os fazem sentir apoiados pelo professor no processo de aprendizagem. Destaca-se a disponibilidade do professor em atender às necessidades dos alunos, bem como as ações

concretas realizadas por ele. Ou seja, o que o professor faz e o aluno considera como forma de ajuda. Não estão incluídas aqui as atividades planejadas de ensino. Estas fazem parte do núcleo de significação 3 *Atividades relevantes*.

Dos 51 sujeitos participantes da pesquisa, apenas três não fizeram referência às formas de ajuda do professor (um do ciclo IV/8ª série e dois do Ensino Médio). Portanto, este núcleo reúne um grande volume de comentários orais dos alunos.

As formas de ajuda evidenciadas pelos alunos do Infantil 4 destacam a proximidade como algo que contribui para que o auxílio se concretize. O fato de as professoras aproximarem-se de seus alunos possibilita uma série de procedimentos de ajuda que são, enfaticamente, valorizados. Estar perto parece a primeira condição para que a ajuda aconteça:

Ela fica perto e vai falando e ajudando. Quando ela está assim [como aparece no vídeo – ao lado do aluno], ela está me ajudando. Agora, tem algumas vezes que não está perto de mim e eu vou.... (escreve na mesa para imitar que ele vai escrevendo). S2/6

Gosto quando a (nome da professora) fica perto porque ela é legal. Ela ajuda, ela conversa do meu trabalho. Isso ajuda, porque ela dá umas idéias pra gente. S3/6

Quando ela fica perto, ela me ajuda. Ela faz o sonzinho das letras, daí a gente advinha a letra e escreve. S5/6

Ajudar é falar, é dar informações e dicas necessárias para que o aluno desenvolva a atividade:

A tia ajuda porque ela fica falando. Ela falou LARANJA que eu queria escrever e não sabia como era. Aí, eu descobri pensando e ela ajudou a pensar. S2/6

Quando eu não sei como escreve, eu pergunto pra ela. S4/6

Ela (a professora) ajuda sempre. Quando a gente esquece, ela ajuda. Ela vai lá e lembra a gente. Quando a gente escreve, a gente chama, e ela ajuda a lembrar e eu lembro. A tia ajuda bastante. A (nome da professora) e a (nome da auxiliar que trabalha na classe) ajudam bastante. É, quando a gente não está conseguindo achar essas coisas, quando não sabe o que está escrito elas dão umas dicas e a gente tenta adivinhar. (...) Ela dá dica e eu vou achando. Às vezes eu acho, às vezes ela acha. (...) A (nome da professora) me ensinou um jeito mais fácil de achar. S7/6

Da mesma forma, em algumas situações, estar próxima do aluno revela um apoio fundamental para que este se mantenha na atividade:

A (nome da professora) está ajudando bastante. Aqui na escola, a (nome da professora) ensina. Ela vem perto e ajuda. Eu nem sei as coisas e eu falo – ah, não sei fazer e desisto. Depois eu falo – ah, eu sei fazer. Quando ela está perto eu não desisto. S2/6

Os alunos deste grupo destacam várias ações das professoras que se referem às formas de ajuda. Em cada um dos comentários é possível identificar a existência de um espaço interativo de intercâmbio entre as professoras e os alunos. As primeiras fazem uma série de ações: falam, explicam, dão idéias, respondem o que os alunos perguntam, fazem desenhos, contam histórias, enfim, dão muitos trabalhos. O aluno, por sua vez, observa a professora, mas também atua – ele pensa, escreve. Tal atuação revela um espaço de voz e vez que as professoras garantem para seus alunos:

A (nome da professora) me ajuda a aprender a escrever. Ela vai falando, vai contando a história. Ela ensina a escrever, a fazer trabalhinho. Ela ajuda, ela fala, faz um monte de coisa. S1/6

Ela conversa direito, explica direito. Quando eu pergunto ela ajuda. Eu não sei quando é CH ou X, aí eu pergunto. Ela me ajuda, dá umas idéias pra gente, mas também eu penso com a minha cabeça e escrevo. S3/6

Ela ajuda a gente. Ela fala assim: – Escreve do seu jeito e a gente vai lá e escreve. Ela dá muito trabalho! Ela ajuda, ela fala: – Ó, é pra fazer isso, tá? S6/6

A tia ajuda. Pra gente aprender ela junta as letrinhas e aí a gente vai formando, vai formando o nome. (...) A gente vai vendo as letrinhas e vai colocando, aí também já vê e lembra na cabeça como é o nome dessa pessoa. Também ela ajuda fazendo pelos desenhos. A gente vê o desenho e a letra que começa e vai formando uma palavra. S9/6

Há uma interação pautada pela exploração de procedimentos que contribuem para a compreensão do aluno:

Ela vai ajudando e falando que letra é pra por. Ela fica mostrando na lousa. S10/6

A tia (nome da professora) e a (nome da professora auxiliar) me ajudam. Elas ajudam batendo palma, falando bem as letras. S11/6

Para o aluno do Infantil 4, além de se destacar, em vários comentários, ações concretas de ajuda, evidencia-se, como ajuda, a disponibilidade da professora e o carinho com que a ajuda é efetivada. Ajudar com carinho o aluno que precisa revela consideração:

Ela ajuda a gente no trabalho. Ela ajuda com carinho. Ela ajuda a gente muito quando a gente está precisando. S11/6

Observa-se, nos comentários dos alunos, que a disponibilidade das professoras para esperar o aluno iniciar ou terminar o trabalho é apontado como ação que ajuda:

Ela espera gente que chegou tarde começar o trabalho. S6/6

Ela espera. Quando a gente ainda não terminou, ela deixa a gente lá, pra gente terminar. Ela não é assim: – Deixa aí depois você termina. Ela fala: – Fica aí com o amigo e daí quando você terminar, você vai lá, tá? S8/6

Há ainda a ajuda que traz tranqüilidade para o aluno realizar bem a atividade. Uma ajuda que se revela no apoio incondicional, revela-se, ainda, na proximidade e também pelo contato físico:

No começo eu fiquei um pouco nervoso, porque na primeira coisa assim, a gente fica um pouco nervoso. Aí, eu fui fazendo e percebi que não precisa ficar nervoso, porque é fácil. E se ficar difícil a (nome da professora) ajuda sempre que precisar. S8/6

Quando a gente fica muito nervosa, assim, pra achar, então ela vem perto e às vezes faz assim e ajuda a passar o nervoso. [Passa a mão na cabeça]. S9/6

Outra forma de ajuda identificada revela-se na preocupação da professora em garantir a atenção do aluno:

Quando a gente está distraída, ela fala pra gente virar pra frente. S10/6

Nos comentários dos alunos do ciclo II/4<sup>a</sup> série encontra-se um detalhamento maior sobre quais as práticas pedagógicas que são consideradas eficientes mecanismos de ajuda para eles, pois estão direcionadas para conteúdos específicos. Da mesma maneira que o grupo anterior, evidencia-se a proximidade da professora como uma importante forma de ajuda. Passar de mesa em mesa, por exemplo, é uma prática bastante valorizada:

Às vezes ela vai até a mesa pra ver como a gente está fazendo o trabalho. S3/10

Ela vai de carteira em carteira pra ver no que a gente tem dificuldade. S9/10

Eles [professora e auxiliar] vêm perto de mim e me ajudam bastante. Quando eles vêm perto, a maioria das vezes, é pra ajudar. S16/10

Igualmente para este grupo de alunos, a proximidade da professora possibilita uma ação pedagógica mais eficiente e direta:

Ajuda bastante quando ela vai no grupo, ela ajuda a gente pelo caminho mais fácil. Não é armando a conta é pelo cálculo mental. S11/10

Passar de mesa em mesa é bom porque ela explica e conversa mais sobre o conteúdo e a gente entende mais. S14/10

Ela indo de grupo em grupo ela tira as dúvidas, ela vai orientando a gente. Ela mostra como pode ser feito de vários modos aquela conta, ou aquele cálculo, que não é só pelo algoritmo. S17/10

Ainda focalizando a proximidade, alguns comentários apontam que, apenas estando próxima dos alunos, a professora consegue perceber suas reais necessidades e ajudar com eficiência:

Uma outra vez a gente estava pesquisando num livro sobre o sistema circulatório a diferença entre artéria e veia, aí ela andando viu a gente procurando e ajudou a gente, porque a gente não estava achando. E na verdade naquele livro não tinha a informação. Então, se ela não tivesse passado perto da gente, primeiro ela não ia perceber que a gente estava com esse problema certo, e aí ela não ia poder ajudar a gente. E aí a gente ia ter que apresentar isso pra classe. Se a gente não conseguisse essa informação, que era uma informação importante, não ia dar certo da gente fazer a apresentação pra classe e se ela não tivesse passado pelos grupos ela não ia perceber essa dificuldade que a gente estava. S10/10

Aproximar-se revela, ainda, a disponibilidade da professora para ajudar, explicando novamente, ensinando um jeito melhor para compreender/fazer:

Ela vai desenhando e explicando pra eu entender melhor, ela fala vários caminhos de encontrar o número. Quando ela explica só pra mim ajuda mais. Quando a gente estava vendo número decimal, eu chamei ela e ela foi me ajudar. Ela me explicou tudo de novo e eu consegui entender e fazer. Ele me ensinou um novo jeito de saber divisão eu acho que é mais fácil. Ela sempre vai um pouquinho em cada grupo ajudando. Você pergunta pra ela e ela ajuda. Ela fala o que é melhor. S13/10

Atender o chamado dos alunos, aproximando-se deles, ajuda os mais tímidos:

Quando a gente tem umas dúvidas, numas horas que a gente precisa ela vem e senta do lado, fica ensinando, pega uns momentos pra trabalhar com a gente, pra aprender. Isso eu adoro. Porque se a gente trabalha muito em grupo, a gente tem vergonha de perguntar pro grupo e às vezes acaba atrapalhando. S1/10

Eu sou meio tímida e eu tenho vergonha de perguntar e quando ela vai de mesa em mesa, pra mim fica mais fácil. (...) eu acho melhor, porque eu entendo melhor. Porque na lousa todo mundo fica perguntando as coisas e às vezes eu não pergunto o que eu estou com dúvida. Daí no lugar ela só escuta a gente e daí fica melhor pra gente entender. S18/10

Observa-se que há, por parte da professora, uma preocupação em criar mecanismos que viabilizem a participação de todos, preocupando-se ainda com a timidez:

No Projeto Qualidade de Vida teve um dia que ela pegou uma caixa e deixou pra gente colocar perguntas lá dentro caso a gente não tivesse entendendo e não quisesse se expor. S17/10

Neste grupo, da mesma forma que o anterior, também se destaca a ajuda da professora como algo que traz segurança e, conseqüentemente, maior autonomia:

As pessoas vão demonstrando mais segurança nos trabalhos cada vez que a professora vai ajudando. S3/10

Ela tem que estar perto pra ver como está, mas não pode passar toda hora porque ela tem que fazer a gente se sentir seguro. A gente tem que também saber ir trabalhando sozinho. Senão ela que faz o trabalho pra gente e a gente acaba não fazendo nada. Acho que a gente tem que fazer o trabalho, mas ela tem que passar pra ir tirando algumas dúvidas. S10/10

Infere-se que as ações de ajuda da professora, ao mesmo tempo em que orientam o fazer do aluno, oferecem oportunidades para que atuem também. Os alunos salientam que cada um faz a sua parte, caracterizando, da mesma forma que o grupo anterior, uma interação pautada na troca entre professora e alunos, garantindo um espaço para uma participação ativa:

A resposta ela não dá porque senão ia ser muito fácil. Ela dá algumas dicas (...). Isso me ajuda. S4/10

Ela sempre ajuda, ela explica e você é que faz a sua parte. A gente que faz sozinho. S6/10

Ela dá espaço pra cada um mostrar o jeito que está pensando, o jeito que fez. S15/10

Neste grupo, evidencia-se que a ajuda da professora torna o processo de aprendizagem mais fácil. O grupo anterior aponta um desempenho melhor a partir da ajuda das professoras, que pode ser reconhecido aqui, como a facilidade para fazer qualquer atividade:

Quanto mais a professora ajuda fica mais fácil pra fazer não só a matemática como outras matérias também. S3/10

Este grupo de alunos enumera uma grande quantidade de práticas pedagógicas concretas que os ajudam a avançar no processo de aprendizagem e de desenvolvimento, valorizando a qualidade da mediação realizada pela professora:

Ela mostra diferentes maneiras, ela conversa quando tem dúvida, ela ajuda no pensamento, ela lança mais dúvidas e o pensamento vai mais longe, essas coisas. Quando a gente produz textos ela lê e ajuda a gente a ter uma opinião crítica. S1/10

Quando a gente não consegue fazer sozinho ela ajuda falando. Ela vai fazendo perguntas mais fáceis na grande problematização até a gente ir conseguindo fazer sozinho. Essa é uma forma útil que ajuda bastante as pessoas aprenderem. S3/10

A (nome da professora) ajuda a gente aprender. E no Português, assim que a gente escreve texto e antes ela sempre dá um palpite. Ela sempre mostra que tem que colocar vírgula, que tem que contextualizar, tem que acertar quando você faz a separação de sílaba no texto pra você não colocar errado, ela mostra de tudo pra gente fazer certo. S5/10

A (nome da professora) faz uma dramatização do assunto e a gente acha engraçado, porque ele faz uma atrapalhada, ficam brigando na frente, ou faz desenhinho. Ela dá uma explicação do assunto, a gente vai aquecendo no assunto e depois ela dá uma atividade pra ver se você entendeu. Daí ela vai continuando a explicar. Ela ajuda a pensar, ela fala, explicando assim o porquê nos textos tem que fazer isso, descreve o que está acontecendo... Ela ajuda a organizar meu pensamento. S6/10

Ela explica bastante, explica muito. Ela fala como tem que ser, me dá mais idéias, depende do tipo de texto que tem que fazer, por exemplo, texto comentário tem que mostrar um pouquinho da história, o que o autor está querendo dizer só que não está escrito, está implícito não dá pra ver... a gente já conhecia esses tipos de texto mais eu não entendia direito como fazia. S7/10

Ela ensina como estudar. Ela vai dando umas dicas que fica mais fácil, por exemplo, de matemática o vezes assim... ela vai dando dicas que vão facilitando pra gente. S18/10

A ação pedagógica da professora de dar explicações expositivas na lousa também é valorizada pelos alunos como bons momentos de ajuda, pois traz um maior aproveitamento:

Quando a gente tem alguma dúvida ela vai à lousa e explica a dúvida e a gente entende. S18/10

Os alunos destacaram muito a disponibilidade da professora em explicar até todos entenderem. Demonstram, através de seus comentários, que reconhecem que ela não passa para um assunto novo enquanto a classe não compreender o assunto em pauta. Salientam que ela vai caminhando com o conteúdo, progressivamente. Tais informações revelam sentimentos de consideração, respeito e reciprocidade presentes nas decisões pedagógicas assumidas em sala de aula:

Eu acho legal porque ela não puxa. Vai ensinando de pouco em pouco. Eu acho isso bom porque senão não dá pra pegar direito. S6/10

É, a gente não faz coisa sem entender. Se a gente não está bem na multiplicação, não adiante passar já pra fração sem entender o óbvio, o conteúdo. A (nome da professora) não passa pra outro mesmo que a outra 4ª série esteja na fração ela não passa até a gente entender a multiplicação, coisas que vem antes. S8/10

Na matemática antes eu estava com um pouco de dúvida naquele trabalho de parêntesis, chave, e no final da aula eu fui perguntar ela explicou de novo. Quando a gente está com dificuldade ela é uma professora que a gente pode ir lá e perguntar ela fala pra gente, ela explica de novo. S11/10

A (nome da professora) sempre ajuda, às vezes dando aula de matemática, fazendo alguma coisa que você não entende, pode ir lá perguntar, ela explica de novo, ou ela pede pro (nome do professor auxiliar) ajudar. S16/10

Por outro lado, os alunos também consideram que, se não há atenção e concentração por parte deles, a professora não tem mais o compromisso de explicar novamente:

Agora quando a gente está conversando em vez de trabalhar, daí ela fica meio brava, mas isso ajuda porque na verdade a gente tem que trabalhar, aí ela tem razão porque a gente está conversando e vai atrapalhar. S15/10

Se uma pessoa não entende, ela vai lá explica, explica, explica, mas se a pessoa não entende porque não presta atenção aí ela não explica mais. S17/10

É possível observar nos dados uma grande disponibilidade da professora em atender o aluno fora do período da aula. Essa é uma prática proposta pela professora, visando ajudá-lo em uma dificuldade específica. Tal procedimento é extremamente reconhecido pelos alunos como uma ação pedagógica que contribui efetivamente para a superação da dificuldade:

Algumas coisas que estava com dificuldade a (nome da professora) ajudou, como no Português, que estava com dificuldade na ortografia, nas regras e a gente acabou fazendo um estudo extra depois da aula. Ela fazia um estudo. Pegava texto de um autor especificamente para isso. Ela fazia eu grifar as palavras que eu estava com dificuldade e eu colocava numa fichinha. Quando eu queria estudar eu olhava nas fichinhas e estudava. Então todo dia que eu tinha estudo extra eu escrevia bastante cada palavra. E aí no segundo semestre eu parei o estudo extra porque eu não estou mais com aqueles erros que eu tinha. A (nome da professora) ficava comigo 15 min. depois da aula. Eu gostei muito porque me ajudou bastante na minha dificuldade. Só eu que ficava com ela. S2/10

Eu estava com um pouco de dificuldade na matemática, né. Daí sempre no final da aula eu ficava uns 15 min. com ela, sabe ela conversava comigo, ficava me ajudando nos problemas que eu tinha dificuldade. Ela dá atenção quando alguém pede ajuda ou ela percebe que está precisando de uma ajuda. S18/10

Em outras situações, observa-se que a atenção da professora é voltada diretamente para o aluno e sua dificuldade específica, mas a prática pedagógica não se dá fora do período de aula:

Um dia quando eu estava fazendo uma conta de divisão eu não conseguia entender como fazia e ela me ajudou tudo a fazer cálculo mental. Ela me ajudou a pensar na tabuada, pelo menos nos números por parte e não no número inteiro [decompor]. S4/10

Numa atividade de matemática eu não estava sabendo fazer direito a porcentagem e ela me explicou direitinho e eu consegui entender. S18/10

Há uma prática que propõe estudos e atividades em casa e que também é reconhecida pelos alunos como uma grande forma de ajuda:

Ela também me ajudou no projeto individual, na matemática. Ela me deu uns estudos pra eu fazer em casa, ela chamou o (nome do professor auxiliar) pra fazer estudo comigo. O estudo foi ótimo. S9/10

Eles [a professora e o professor auxiliar] me dão umas contas pra fazer, me ajudaram no negócio da tabuada, me deram umas dicas. Outras vezes também ela pede pra gente estudar e aí não pode perguntar pra ela, porque primeiro tem que estudar, depois mostrar pra ela que estudou. S16/10

Também a (nome da professora) ajuda de várias formas, além de dar pra gente estudar nas férias, ela não dá muita coisa, porque tem escolas que dão muita, muita, muita coisa nas férias, quando volta pra classe fica até meio cansado. Ela não, ela dá o necessário pra gente voltar em classe e também ela não gosta que a gente fique perguntando pros pais. Ela quer que a gente tire a dúvida com ela. S17/10

Outra preocupação da professora, valorizada pelos alunos do ciclo II/4<sup>a</sup> série, é a ajuda dada nas situações em que surgem sentimentos que podem interferir, negativamente, na atividade cognitiva, comprometendo o bom desempenho dos alunos:

Às vezes também nas nossas dificuldades, ou quando a gente tem algum problema em classe ela sempre ajudou a gente. Ela fala pra gente não se preocupar, pra gente estudar, daí a gente vai melhorando, vai ajudando a gente de pouquinho em pouquinho. S5/10

Ela faz brincadeira. E a gente começa a relaxar. Depois ela dá a prova e a gente faz com facilidade, vai fazendo e acaba. Quando a gente está relaxado faz melhor. Tipo você tem que fazer uma coisa de matemática em 1 min. Tem que ir muito rápido, caramba acho que eu não vou conseguir. Ela fala então 1 min. de silêncio absoluto pra calma. Depois eu faço a prova direitinho. S6/10

Ela faz brincadeira... e a gente não fica com aquele peso, ai eu não vou conseguir, isso é muito difícil. S7/10

Antes de um ditado, ou pense rápido que é uma atividade de matemática ela faz algumas brincadeiras pra acalmar a gente. Porque a gente fica meio excitada. Ela faz coisas pra gente se concentrar. Ela faz coisas com o corpo. Mexer o pé de um jeito e a mão de outro, pra relaxar e descansar. S8/10

As formas de ensinar e a postura da professora diante das situações de ensino constituem eficientes formas para tranquilizar o aluno, que contribuem para fazer fluir a atividade cognitiva:

Os professores ensinam de um jeito legal pra gente aprender em vez de ficar brigando com a gente, porque assim não aprende não. Ela explica pra todo mundo quantas vezes precisar, ela nunca fica nervosa e também não castiga as pessoas ela sempre tem um jeito de acalmar. Tipo você está muito nervoso assim por causa de uma prova. Daí ela começa a olhar, olhar, olhar... S6/10

Incentivar a interação entre os alunos é um aspecto destacado como uma importante forma de ajuda. Os dados revelam que, para os alunos do ciclo II/4ª série, a ação da professora ao viabilizar as trocas entre os discentes, constitui-se uma efetiva ajuda para muitos:

A (nome da professora) às vezes deixa a gente em dupla e ela vê uma pessoa que é um pouco melhor em uma coisa e uma que é um pouco pior, ela deixa junto pra ver o que acontece. S5/10

A gente ajuda os amigos. Quem tem mais dificuldade recebe ajuda dos outros que não têm. A (nome da professora) ela gosta quando a gente contribui com o colega. Eu trouxe o site do Sítio do Pica Pau Amarelo. Ela dá um sulfite pra por no mural, pede pra grifar. A gente sente alegria e aprende melhor. Um dia eu trouxe uma poesia e ela gostou, mas eu senti vergonha quando ela leu. S8/10

Tem aluno que sabe mais de um assunto do que do outro. Aí, agora, a gente fez uma regra, hoje mesmo. Quem tem dificuldade, um amigo dele que sabe bem daquele assunto vai ajudar o que tem dificuldade. Vai sentar com ele e na hora vai ajudar ele a fazer as questões, vai ajudar ele no que ele tem dificuldade. A gente acabou de fazer essa regra. S9/10

Às vezes ela pega o texto de uma pessoa como modelo, pra dar idéias de como fazer as coisas, ela lê pra gente perceber o que está faltando no nosso texto, ela faz a gente socializar. S12/10

Outro aspecto que o grupo anterior (Infantil 4) evidenciou, e que no ciclo II/4ª série também se destaca, é a postura da professora em esperar o aluno que se atrasa. Aguardar o aluno terminar é visto como uma importante forma de ajuda, que revela respeito e consideração. Observa-se, inclusive, que o aluno explicita procedimentos que a professora ensina para ajudá-lo a acompanhar o ritmo dos demais colegas:

Na escrita, o que ajuda muito é ela esperar a gente acabar de copiar, porque senão daí, por exemplo, a gente está lá no começo e ela já está lá no final, que ela escreve bem mais rápido do que a gente. Se ela apagar tudo a gente não consegue mais, às vezes ela espera. E também quando a gente está muito atrasado ela fala assim: – ó você lê o parágrafo inteiro daí você escreve. Eu acho muito legal quando ela espera a gente. Porque eu tenho

amigo de outra escola que falou que a professora apaga tudo e não espera. Eles ficam tristes, porque você está quase lá e ela apaga tudo, daí você tem que estar pedindo pro amigo que está certo, que não está atrasado. S16/10

Encontram-se, nos comentários dos alunos desta série, formas de ajuda da professora que viabilizam a realização das idéias e projetos dos mesmos. Ao trazer materiais e informações ela, concretamente, possibilita o desenvolvimento da atividade:

É, a gente tem algumas idéias e ela ajuda fazer a idéia acontecer. Se ela não ajudasse não ia dá. No meu projeto individual que a gente está fazendo, eu não estava conseguindo achar uma informação, ela me ajudou, tudo. Ela trouxe até uma informação pra mim. S9/10

Ela vai trazendo material, conversa bastante e a gente percebe mais, tem mais noção. Ela ajuda trazendo material pra gente procurar. S10/10

Os alunos do ciclo IV/8ª série apontam, em seus comentários, várias práticas pedagógicas que consideram eficientes formas de ajuda. A questão da proximidade da professora também é evidenciada neste grupo de sujeitos. Mais uma vez, aproximar-se dos alunos já é interpretado por eles como ajuda:

A (nome da professora) ajuda, você chama ela quando precisa e ela vem e te ajuda. S8/14

A (nome da professora) também ajuda quando ela vai até a mesa da gente. S9/14

Da mesma maneira que nos grupos anteriores, observa-se, nos comentários dos alunos, que atender ao seu chamado e aproximar-se são interpretados como uma importante forma de dar atenção a eles e atuar com eficiência:

Quando ela vai no grupo assim ela dá uma atenção maior também, porque tipo é uma dúvida mais localizada. S1/14

Quando ela vai de grupo em grupo, de mesa em mesa eu acho melhor do que quando ela explica na lousa pra todo mundo, porque assim ela vai direto na sua dúvida. S6/14

Nós três [do grupo] estávamos com dúvida de como fazer uma equação e ela chegou e explicou pra gente. Quando a gente chama, ela sempre vai. Se dois grupos chamam, ela pede pra esperar um pouquinho, mas vai. S10/14

Explicar na lousa também ajuda, mas se você pede individual ela vem e explica tudo de novo só pra você. É mais fácil de entender. S11/14

A proximidade da professora para atender as dúvidas dos alunos é reconhecida também como uma forma de ajuda para lidar com o sentimento de vergonha. Nesta faixa etária, evidencia-se, como no grupo anterior, o receio de se expor diante do grupo e submeter-se ao julgamento do mesmo. A professora, ao aproximar-se do aluno, encaminha a dúvida individual para o coletivo; ou ainda, ir de grupo em grupo encoraja o aluno a arriscar-se num âmbito menor:

A (nome da professora) ajuda a gente não ter vergonha. Eu morro de vergonha de errar então, ela vem na minha mesa e pergunta pra mim, daí ela vai e explica na lousa eu acho que é bem mais fácil. S2/14

Quando não quer perguntar na frente da classe, ela vai de grupo em grupo e fica mais fácil de perguntar. S4/14

A disponibilidade da professora em resolver a dúvida do aluno, explicar mais de uma vez, em começar de novo é também considerada uma prática pedagógica que ajuda o aluno a aprender:

Quando você está com dúvida assim ela resolve. S1/14

Ela coloca no seu caderno, deixa as idéias claras sabe. Ela faz junto com você. Ela explica passo a passo e se você não entende ela tenta de outro jeito. Ela explica quantas vezes precisar. S2/14

Às vezes, isso parece acontecer depois da aula: prática pedagógica já destacada no grupo de alunos anterior:

Ela te explica direito, sabe. Tudo desde o começo o que ela explicou na aula ela explica pra você. S4/14

Em outro comentário, observa-se que o aluno nota a preocupação da professora em acompanhar seu processo de aprendizagem e explicar quando não há compreensão:

A (nome da professora) ajuda também, ela vê se a gente está indo bem, se tem alguma dúvida. Quando a gente não entende, ela explica e se ainda não entender ela explica de novo. Você fala: – ah eu não entendi. Aí ela fala: – ah então vamos ver. Olho como ela faz. Ela faz, você não entende, ela faz de novo. S7/14

Nas formas de ajuda, os alunos destacam o ensinar e explicar bem. Apontam aspectos relacionados às formas de ensinar que consideram mais eficientes e que trazem maior

aproveitamento. Tais práticas levam os alunos a acompanhar melhor o processo, facilitando a aprendizagem:

Ela explica assim de um jeito diferente, tipo ela pega, vai lá, mostra todos os passos do exercício. Ela explica de um jeito que você consegue entender, consegue olhar o livro e ler. Ela explica de um jeito mais fácil. Ela explica também dando exemplos. Ela não explica a fórmula assim e só como que tem que fazer, ela dá exemplos. Fica mais fácil de entender e mais legal não fica cansativo. S1/14

Ela vai resolvendo no papel dela, mas ela vai te ensinando. A gente vai indo junto. S4/14

Ajuda quando ela resolve o exercício na lousa, porque esclarece as dúvidas que você tem. Depois ela dá outros exercícios que têm mais ou menos o mesmo jeito de resolver e aí a gente faz igual e vai aprendendo a resolver. A (nome da professora) ajuda, ela explica direito. S6/14

Quando a gente não está entendendo ela explica mais detalhado. Ela te ajuda a fazer. S9/14

Ela explica passo a passo. Cada coisa que ela faz, ela explica; é bem detalhado. S11/14

A interação entre os alunos também foi apontada como uma importante forma de ajuda. Da mesma maneira que os alunos do ciclo II/4<sup>a</sup> série, o trabalho em grupo possibilita uma troca que os auxilia em vários aspectos. Destacam o esclarecimento das dúvidas, a ampliação das maneiras de fazer os exercícios e até a questão da timidez:

Também assim, quando está em grupo, sempre um ajuda o outro nas dúvidas, mas quando tem uma dúvida que ninguém sabe, que ninguém entendeu muito bem daí ela vai lá e ajuda a gente. S1/14

Ela dá o exercício em grupo e ajuda principalmente quem é mais tímido. S4/14

O trabalho em trio na matemática ajuda muito porque a gente pode discutir, ver outras maneiras de fazer. S7/14

Um pode ajudar o outro. S9/14

Outro aspecto salientado, ainda se referindo ao trabalho em grupo, diz respeito à prática pedagógica que promove uma interação entre os que já se apropriaram daquele conceito e os que estão em processo de compreensão efetiva. Tal aspecto, também foi evidenciado pelos alunos do ciclo II/4<sup>a</sup> série:

Eu acho bom o trabalho em grupo. Ela põe os que têm mais facilidade com os que não têm muita facilidade. Porque quando você resolve, um explica pro outro. S6/14

Finalmente, alguns comentários revelam as práticas pedagógicas que os ajudam a se preparar para as atividades de avaliação. Explicitam a preocupação da professora com o sucesso dos alunos na prova:

Quando tem prova também, que nem 2ª feira, ela começou um outro capítulo. Só que todo começo de aula ela tira as dúvidas sobre o capítulo que vai ter prova. Pede algum exercício que ninguém entendeu. S8/14

Diferentemente dos grupos anteriores, os alunos do Ensino Médio destacam as formas de ajuda do professor que guardam certa distância física. A proximidade e a explicação individualizada começam a ser questionadas:

Uma coisa que faz muita diferença é não ficar muito pegajoso. Às vezes, a professora fica batendo em cima do aluno até ele aprender, parece que ficar no pé ajuda, mas não, é meio chato, parece que o aluno tem dificuldade, mas não. (...) Acontece do professor, às vezes, dar aula particular. Tipo vai tirar dúvida pra prova, aí bom, todo mundo pode tirar dúvida, aí vai alguns aluninhos ali na mesa do professor e ele fica tirando dúvida pra esses alunos e os outros ficam por fora, ficam no escanteio, sabe. Ou o aluno que tem mais facilidade o professor acaba dirigindo a matéria, sei lá a fala dele pra esse aluno, acontece isso. S1/17

Limite saudável. Tem que ter respeito. Muito próximo parece que vai te engolir. A distância deixa a gente crescer é uma distância que aproxima. Muito próximo sem cuidado parece que vai machucar a relação. Ele te engole com medo de ser engolido. S4/17

Neste sentido, há uma valorização da relação do professor com o coletivo, mas sem desconsiderar o individual. Observa-se que a questão aqui é dar um tratamento coletivo para as necessidades individuais:

Às vezes o professor ele dialoga, ele tenta dialogar com uma pessoa dialogando com o resto. Na hora que dialoga com essa pessoa ele consegue abrir, expandir, tirar, de certo modo, uma dúvida dela [dessa pessoa] sem parecer que está falando individualmente, pra um só. Tirar uma dúvida generalizando às vezes é importante. S1/17

Mais uma vez, a preocupação com a atenção às aulas aparece. O comentário não evidencia práticas específicas, mas aponta a interação do professor com os alunos e a diversidade na atuação, como possibilidades de ajuda para o aluno manter-se atento:

Às vezes quando o professor interage, quando ele faz alguma coisa diferente ele chama a sua atenção é bom até pra acordar a gente, quando você não está prestando muita atenção. S1/17

A brincadeira e a piada, da mesma forma que os dois grupos anteriores, são práticas evidenciadas pelos alunos que produzem uma descontração, contribuindo para o momento de aprendizagem; embora a forma de se fazer isso deva ser cuidadosa e na medida certa, sem excessos:

Todo mundo fala esse professor é muito bom! Se o (nome do professor) tivesse dando aula pra gente ia facilitar bastante, porque ele faz bastante piadinha, mas continua o conteúdo ele não pára. S1/17

Tinha professores anteriores, na 7ª e 8ª assim, que faziam piadinhas e chegava a incomodar. O interessante no (nome do professor) que ele faz algumas coisas, ele chama a atenção, ele explica coisas de um modo engraçado. Você pára pra pensar no que ele está falando e você acaba entendendo. S2/17

Observa-se, na maioria dos comentários, que os alunos do Ensino Médio explicitam alguns aspectos das práticas pedagógicas que são reconhecidos como formas de ajuda. Os aspectos apontados têm um caráter mais amplo, diferente dos grupos anteriores que comentam sobre ações pedagógicas mais concretas e pontuais. Este grupo do Ensino Médio evidencia a postura do professor diante das situações e que têm grande influência na aprendizagem dos mesmos:

Ela impõe um ritmo na aula, que todo mundo acaba prestando atenção. Dificilmente é a matéria preferida da maioria, mas todo mundo aprende. Ela consegue cobrar do aluno, mas sem cobrar, cobrando. Ela acaba fazendo com que a gente se cobre, porque sabe que a gente precisa disso. Ela faz a gente perceber isso. S7/17

As atitudes do professor durante a aula, o que ele exige, o que ele pretende, o que ele espera do aluno tudo isso interfere na forma de aprender. S8/17

Mas, é possível também identificar algumas ações pedagógicas mais específicas que são consideradas efetivas formas de ajudar o aluno compreender melhor a situação em questão:

É interessante. Às vezes eu até, assim é minha opinião, eu acho que facilita muito quando o professor dá exemplo, faz uma analogia, por exemplo, assim facilita muito. S2/17

Os exemplos que ela dá, ela usa bastante exemplo da vida dela, bastante assim, mesmo pra mostrar que... ela faz assim uma ponte. Então ela pega isso e encaixa numa situação da vida dela, dá um exemplo da vida dela pra gente e esse exemplo a gente entende muito

mais, do que essa coisa de geografia específica, do terreno, da política e tudo mais, entendeu. Que apesar de serem fatos diferentes, o princípio é o mesmo. S5/17

Observa-se que os exemplos que os professores dão auxiliam os alunos a relacionar a teoria com o cotidiano. As relações que o professor estabelece entre os vários aspectos do conteúdo, bem como com outras disciplinas e também com o dia-a-dia das pessoas, são apontadas como importantes formas de ajuda para uma efetiva compreensão:

Eu não consigo aprender, relacionar os fatos. Quando ela não me situa, assim, numa época, tempo e espaço eu não sei, fica mais difícil eu entender. Eu até entendo na hora o que está acontecendo, mas não é uma coisa que eu vá lembrar assim. S5/17

Eu acho muito legal quando o professor relaciona, principalmente em história assim, relaciona sempre o que ele está... ou mesmo exatas assim, porque quando você pega física e química, se você não direciona e mostra aquilo no seu dia-a-dia, naquilo que você tem mais contato, fica muito abstrato. Então, mesmo história se o professor consegue relacionar uma coisa do passado com o presente fica muito mais fácil a compreensão. S8/17

O professor concretiza, mostra o real, mais prático na vida do aluno e isso ajuda a entender. Física faz muito isso. Você acaba entendendo porque vê acontecer. Não é só imaginar. S11/17

O espaço de atuação dos alunos também surge, como nos grupos anteriores, como um outro aspecto que contribui para maior compreensão dos discentes. A abertura que o professor dá para as opiniões do aluno é muito valorizada. A prática pedagógica que garante o espaço para expressão de diferentes idéias, que permite a socialização de diversas maneiras de pensar e de fazer é considerada uma efetiva forma de ajuda:

Uma abertura a mais assim do professor ajuda bastante. S4/17

Acho que promover uma discussão e abrir pros alunos sabe, irem trocando informações é uma coisa muito importante. Cada um tem sua vida, ninguém vive a mesma coisa, ninguém lê a mesma coisa e ninguém pensa a mesma coisa. S5/17

Falar o que pensa é muito importante. Assim o aluno constrói sua opinião. A construção do aluno é importante tanto a construção como pessoa como a construção de conceitos. A (nome da professora) trazia o conteúdo para articular com as idéias do aluno e ampliar a construção dele. Você vê mais visões, enriquece, entende melhor. S10/17

Inferre-se que o espaço de expressão do aluno, garantindo as demonstrações de maneiras de pensar e discutir o conteúdo, possibilita uma intervenção pontual e eficiente que os auxilia a reverem suas concepções e ajustarem/ampliarem as posições tomadas:

A intervenção da professora é importante. Facilita você se colocar no lugar do outro. Outra coisa é o professor que vem fechado pra aula, não dá. Só ele que fala, só ele que está certo. Abertura maior do professor pra ouvir o aluno, negociar com ele, discutir, trazer novas idéias pra discussão isso ajuda muito mais. S10/17

Alguns comentários valorizam a forma de o professor conduzir e organizar a aula. Aqui é enfatizado o ensino. A forma de ensinar deixa a aula mais interessante, a maneira de organizar a lousa e o equilíbrio no ritmo da aula influenciam a aprendizagem do aluno.

É muito importante a habilidade que o professor tem de estar passando pro aluno o conteúdo. Quando começo a pegar a linha de raciocínio eu me envolvo mais. O jeito que ele apresenta na lousa os exercícios, os conceitos ficam mais fáceis. A forma como ele faz, faz diferença. Às vezes a professora é organizada, mas não dá pra entender. Facilita mais pra estudar o jeito que ele organiza a lousa, os conceitos. S10/17

O professor que eu me dou melhor, que eu tenho mais diálogo, mais incentivo, pega e faz exercício na lousa. O jeito de dar aula mais sossegado, sem correr e sem repetir. Mas, às vezes repetir é bom, porque traz coisas diferentes. Tem que ter um meio termo. S11/17

Em síntese, neste núcleo de significação, é possível observar uma gama de comentários evidenciando grande diversidade de práticas pedagógicas, bem como diferentes formas de interpretação por parte dos alunos. Mas há alguns aspectos que se mantêm como importantes nos vários grupos etários e outros se modificam. A questão da proximidade do professor é um exemplo disso.

Para três séries pesquisadas – Infantil 4, ciclo II/4ª série e ciclo IV/8ª série – estar perto dos alunos possibilita muita eficiência na forma de ajudá-los, permite uma percepção mais apurada das necessidades dos mesmos e uma intervenção concreta em sua aprendizagem. Além disso, para os alunos do ciclo II e IV, a proximidade do professor encoraja ou protege os mais tímidos e receosos à exposição coletiva. Muitas práticas pedagógicas individualizadas são valorizadas por esses três grupos: o professor perto não deixa o aluno desistir, ajuda a pensar melhor (Infantil 4); auxílio individual fora do período de aula, ir de mesma em mesa é uma ajuda direta, percebe-se melhor a necessidade do aluno (ciclo II); acompanhamento da professora vendo o aluno realizar a atividade, ir até a mesa do aluno possibilita uma explicação mais detalhada (ciclo IV).

Por outro lado, os alunos do Ensino Médio explicitam que as práticas pedagógicas coletivas ajudam mais. Encaram a proximidade como algo que inibe a ação do aluno, a sua autonomia e impede a construção da confiança entre este e o professor. Nos comentários desses

alunos, a ênfase está no tratamento coletivo que o professor dá para as suas necessidades individuais.

Outro aspecto que se mantém em todas as séries é a valorização do espaço de interação entre alunos e o espaço de atuação e expressão dos mesmos. A possibilidade dada pelos professores de um aluno ajudar o outro, bem como a participação ativa dos alunos na interação com os próprios professores, foram identificadas como importantes formas de ajuda para uma aprendizagem efetiva e progressiva autonomia.

Todos os alunos destacaram formas de ajuda enumerando diversas ações concretas dos professores – desenhar, dar dicas, conversar sobre o trabalho, ensinar a estudar, dar exercícios, mostrar diferentes maneiras, ir passo a passo, explicar bem e quantas vezes precisar, organizar bem a lousa e a aula, etc. Mas, observa-se que, além disso, os alunos do Ensino Médio evidenciam aspectos mais amplos relacionados à postura dos professores diante do grupo e dos conteúdos. Coerência, ritmo intenso da aula e o grau de exigência são destacados como aspectos que promovem maior aprendizagem.

A questão da disponibilidade do professor é um outro aspecto evidenciado. Para os três primeiros grupos, estar próximo é mostrar-se disponível. Além disso, para alguns alunos do Infantil 4, a disponibilidade revela-se no carinho que marca a forma de ajudar. A disponibilidade também se mostra na ação do professor em esperar o aluno concluir a atividade. Este aspecto também foi evidenciado por um aluno do ciclo II, de maneira enfática. Para a maioria dos alunos do ciclo II e IV, a disponibilidade revela-se na prática de explicar quantas vezes precisar.

As práticas pedagógicas que trazem maior tranquilidade para as situações de sala de aula são apontadas em todos os grupos. Ajudar a lidar com o nervosismo, com a agitação, fazer brincadeiras, descontraí as aulas, minimizam a pressão e a tensão, possibilitando que o processo de aprendizagem flua livremente.

Outro aspecto observado é a preocupação dos professores com a atenção e concentração dos alunos. Enquanto o grupo de Infantil 4 destacou, como formas de ajuda, os alertas dados pelas professoras para o sentar-se olhando para frente, os alunos do ciclo II/4ª série dão razão à professora quando ela deixa de explicar novamente se a conversa é excessiva, pois além de atrapalhar, tal prática ajuda o aluno a retomar o trabalho. No Ensino Médio há um reconhecimento de que o dinamismo das práticas pedagógicas que leva os professores a fazerem coisas diferentes os ajuda a manterem-se mais atentos.

Diante do exposto, observa-se uma complexidade crescente nos comentários dos alunos conforme avançam as séries observadas. Mas, em todos os grupos etários explicita-se a qualidade da mediação concretizando as formas eficientes de ajuda, levando a uma evolução no desempenho do aluno.

## **Núcleo de significação 2: Formas de falar com o aluno.**

Este núcleo refere-se aos comentários dos alunos que destacam a forma do professor falar tanto nas situações de ensino coletivas como nas individuais. Estão envolvidos neste núcleo os aspectos relacionados às modulações de voz, ao tipo de vocabulário usado e também sobre o que se fala.

Para os alunos do Infantil 4, as modulações de voz são apontadas como algo relevante na forma de as professoras falarem. Falar perto, falar baixo, falar com paciência são alguns aspectos percebidos pelos alunos e que marcam de maneira importante os conteúdos abordados em cada momento:

Ela fala de um jeito boazinha [sobre quando a professora ajudar]. S1/6

Quando ela fala com a gente ela fala de um jeito bom. S2/6

Ela fala levinho. É assim, por exemplo – tem uma palavra com Ç e eu não sei fazer o Ç. Eu falo, (nome da professora) como é o Ç? Ela fala – é o C com um risco assim e assim. Ela não fala assim: *Você pega o I, põe aqui e o outro aqui e assim tá bom, tchau!!* [Grita ao falar e aponta forte com o dedo indicador sobre a mesa]. Também ela fala as coisas bem alegre. S4/6

Ela fala de um jeito bom. Ela fala baixo quando está ensinando. S5/6

Ela tem paciência. É assim – tem que falar calminha e não assim: *Você errou aqui!* Não é brava, não. *Alba aqui você escreveu errado, aqui tem o F no meio*, por exemplo. Aí eu errei uma coisa. Aí ela fala assim, está aqui A-NA-LA-ÍS. Ela fala baixinho pra não atrapalhar os outros também. S9/6

Ela fala baixo, pertinho. Não fala bravo. É de um jeito que não é bravo. S11/6

As modulações de voz também são identificadas no comentário de aluno do ciclo II/4ª série, quando se destaca que a professora *fala sempre com jeito*, embora o que mais se evidencia é o tipo de vocabulário usado por ela:

Ela fala sempre com jeito, uma linguagem que a gente entende direito. Porque se ela começar a falar tudo estranho, sabe? Como é que fala... um vocabulário que a gente não conhece, um vocabulário mais avançado, a gente acaba não entendendo. Então ela fala mais claro com a gente. S5/10

Outro aspecto apontado é sobre o que a professora fala. Aqui não se trata de falar sobre o conteúdo pedagógico, mas de se perceber as necessidades e sentimentos do aluno e, através do que se fala, ajudá-lo a lidar com eles. Nos comentários, destaca-se a percepção que a professora tem das alterações de comportamento dos alunos e da influência nociva que pode acarretar para o processo de aprendizagem e para a produção daquele momento:

No dia que eu estou muito agitada ela fala logo de longe, calma. Outras vezes ela vai até a minha carteira e fala, calma. Isso ajuda porque às vezes eu não percebo que eu estou atrapalhando a aula e ela me dá esses toques, eu paro pra não atrapalhar a aula e ela fala pra eu prestar mais atenção. S2/10

Nesse dia, ela ajudou falando um pouco da tristeza, tal, falando como fazer pra superar isso, né eu acho que isso ajudou. Ficou legal o que ela fez. Ela percebeu o que a gente estava sentindo e falou alguma coisa. S12/10

Os alunos do ciclo IV /8ª série apontam que a forma de falar interfere na dinâmica interativa de sala de aula. O que é dito e como é dito podem trazer leveza para o momento, proporcionando uma descontração importante para que a atividade cognitiva flua livremente:

Ela deixa a aula mais descontraída. Ela não consegue dar bronca. Ela dá bronca e depois tira um sarro. Isso deixa a aula mais legal. Quem recebe a bronca acaba dando risada, mas se toca. S8/14

Por outro lado, há momentos em que a forma como as coisas são ditas traz certo constrangimento para o aluno, que pode interferir negativamente na ação educativa. Nesse caso, há uma percepção, por parte do aluno, de certa tensão diante da dúvida em relação ao conteúdo:

É, mas tem vez que a gente pergunta uma coisa e ela fica brava. Ela fala tipo, ai como você não sabe isso. Na quarta série você aprendeu isso. É outra brincadeira que ela acaba com a pessoa. S3/14

O comportamento da professora é visto como uma brincadeira, mas parece afetar a imagem que o aluno tem de si mesmo. Às vezes, a forma de falar leva o aluno a interpretar como falta de respeito, além de afetar a sua relação com o objeto de conhecimento. É possível observar

que a forma de a professora falar revela aspectos que são interpretados pelos alunos de diferentes maneiras:

O respeito é um aspecto muito valorizado pelos alunos. A forma de falar pode revelar atenção ao aluno. Conversar com ele é uma forma de demonstrar respeito:

A professora que fala com o aluno ela está mostrando que ela tem respeito por ele. S2/14

Os alunos do Ensino Médio apontam como importante não só o jeito de o professor falar, mas a postura de diálogo, de troca – fala-se, mas ouve-se também. Mais uma vez, o respeito revela-se na forma de falar:

O respeito é importante sim. Às vezes mínimos detalhes, assim o modo como o professor fala um não, às vezes, vai acumulando durante um tempo, ah não sei como explicar, mas... o jeito como o professor fala tipo ah é importante isso, será que você pode esperar mais um pouco, até isso acho que conta um pouco. Tem que dialogar mais. S1/17

Falando normalmente, sei lá, de um jeito mais leve, não como o professor falando com o aluno, sei lá, uma troca, o professor fala, mas ouve também. S8/17

Observa-se que falar *de um jeito mais leve* sugere, novamente, que as modulações da voz marcam as formas de falar.

Da mesma maneira, as modulações com relação à intensidade da voz são reconhecidas como um recurso importante que traz maior dinamismo para a aula e contribui para uma melhor compreensão por parte do aluno.

O (nome do professor) que acabou de dar aula pra gente, ele fala com uma voz forte, ele é uma pessoa bem dinâmica, assim. Dá pra entender muito bem a aula dele, muito bem. Aliás, em conteúdo de 3º é meio difícil, assim um pouco mais difícil que o conteúdo do 2º e do 1º. S1/17

Portanto, neste núcleo, embora não haja um grande volume de comentários a respeito da forma de o professor falar, observa-se que para os alunos das séries iniciais – Infantil 4 e ciclo II/4ª série – o que se destaca é que a forma de o professor falar ajuda muito. As modulações de voz foram apontadas pelo primeiro grupo como um aspecto que traz maior tranquilidade para o aluno compreender a atividade e trabalhar melhor. O tipo de vocabulário e a clareza foram aspectos apontados pelo segundo grupo – compreender o que a professora diz é importante.

Com relação às características a respeito da maneira de falar, as modulações ganham um caráter diferente. Para os alunos do Infantil 4, o que chama a atenção é a suavidade ao falar. Enquanto que para os do Ensino Médio é a força, possibilitando um maior entendimento do que é falado, contribuindo para uma maior atenção, embora *falar com jeito* (ciclo II/4ª série) e *falar de um jeito mais leve* (Ensino Médio) também foram salientados na forma de falar.

Observa-se ainda uma valorização a respeito do que se fala aliado à forma de falar. Tal aspecto revela-se nos comentários dos alunos dos três grupos etários – 10, 14 e 17 anos. Enquanto os alunos do ciclo II/4ª série destacam que o que é falado os ajuda a lidar com algumas situações, os outros dois grupos (ciclo IV/8ª série e Ensino Médio) relacionam o que é dito com sentimentos de consideração e respeito.

Neste sentido, é possível inferir que o que se diz e a maneira que se diz fazem emergir sentimentos de naturezas diversas nos alunos, que interferem na sua aprendizagem e na relação com o objeto de conhecimento.

### **Núcleo de significação 3: Atividades relevantes.**

Este núcleo refere-se às situações de ensino propostas e planejadas pelo professor. Aqui encontram-se os tipos de atividades desenvolvidas, que os alunos destacam como importantes para o seu aprendizado, para compreenderem melhor o objeto de conhecimento e se envolverem com a situação de aprendizagem. Destacam-se, portanto, as atividades que geraram envolvimento e grande interesse, por parte dos alunos, em realizá-las:

Gostei desse trabalho, porque foi legal de fazer. Pintar e escrever foi legal. Foi uma delícia de fazer. S3/6

Em geografia a gente pega o Atlas e localiza, no mapa mundi, isso ajuda que a gente guarde melhor, não fica esquecido no seu cérebro. S1/10

Adoro aula com discussões. Guerra de opiniões entre os alunos. S10/17

Observa-se, claramente, nos comentários dos alunos do Infantil 4, que o interesse em realizar a atividade constitui-se no fato de promover maior aprendizagem, ou seja, os alunos falam que a atividade os levou a saber mais e aprender mais:

Gostei de escrever porque eu gosto de fazer teatro. Gostei desse trabalho porque foi legal. É legal escrever, a gente vai sabendo as letras. S1/6

Nessa escola (nome) é muito legal, porque eu fico aprendendo brincando, porque nessa brincadeira de caça-palavras a gente aprende pra achar como escreve esse nome. Isso é pra aprender a escrever e é caça-palavras. É muito legal ficar desenhando, pintando, escrevendo. A gente vai aprendendo. Fez errado apaga. Esse trabalho é legal, porque tem o nome dos meus amigos melhores. S7/6

Gostei desse trabalho. É divertido caça-palavras. Ter que procurar é divertido. Achei super legal. Eu achei que dá um pouco de confusão e a gente aprende, vai aprendendo mais. Tem que ver bem (...). S8/6

Os alunos fazem referência à diversidade que a atividade proporciona e ao tipo de material utilizado.

Na outra escola a gente só escrevia e nesse trabalho era de escrever e de pintar. S6/6

Achei legal esse trabalho. Gosto de escrever com letra de plástico, porque a gente não precisa escrever com a mão. S10/6

Escrever sobre algo que foi produzido pelo próprio aluno, escrever sobre suas próprias idéias também são aspectos valorizados pelas crianças desta série. Ter a oportunidade de executar a atividade com maior autonomia parece ser algo relevante. Também observa-se, nos comentários dos alunos, a importância do espaço dado pelo professor, para que aqueles exponham a sua opinião, seu pensamento, desejos, etc.:

Às vezes eu não gostava muito de escrever na outra escola, porque às vezes a gente tinha que fazer como – Eu gosto de... você e a gente tinha que escreve o resto. Eu gosto da minha mãe. Daí a gente tinha que por pai – eu gosto de você porque você é muito legal. Mas o escrito – Eu gosto de você – estava pronto e eu tinha que escrever pai e daí eu tinha que escrever outras coisas. As coisas que ela mandava. Aqui, a gente pensa e escreve o que a gente quer. Também tem trabalho que a gente fala pra ela (a professora) e daí a gente escolhe e faz votação. O que ganha todo mundo escreve. Assim ó, naquele trabalho de fruta a gente falou “abacaxi”, outro falou “amora”. Aí ela falou: – Quem quer abacaxi? Quem quer amora? Qual tem mais a gente escreve. S8/6

Gostei do trabalho. Gostei de escrever sobre a nave que eu fiz. Eu não gosto de escrever sobre coisas que não fui eu que fiz. S4/6

Da mesma forma que os alunos do Infantil 4, os comentários dos alunos do ciclo II/4ª série também revelam a satisfação em realizar algumas atividades, consideradas relevantes em função dos procedimentos que são aprendidos:

Eu gosto quando ela faz palavra-chave do texto. É assim: a gente lê um texto e faz uma palavra chave, que é uma coisa bem importante do texto. Quando tem notícias da semana, que cada um apresenta uma coisa que aconteceu, a gente tem que escrever um rascunho sobre a apresentação fazendo um rascunho sobre as palavras-chave. S3/10

A estreita relação entre o tipo de atividade proposta e uma maior aprendizagem é algo que os alunos do ciclo II/4ª série também destacam – aprender mais, entender mais:

Ela foi dando umas lições de matemática. E eu fui aprendendo mais. S4/10

Eu não estava entendendo direito fração e ela com aquelas atividades deu uma boa ajudada. Ela dá umas atividades mais puxadas, eu gosto. Na outra classe eu achava um pouco mais fácil. Um pouco mais puxado eu vou guardando mais e fica melhor pra entender. S14/10

O jeito da (nome da professora) que eu também gosto é que ela dá o texto e faz a gente entender o texto. Caçadas de Pedrinho, por exemplo, ela deu pra gente fazer o teatro todo na 4ª série, mas também antes ela deu pra gente entender, por isso que ficou fácil de adaptar, porque o teatro precisa ser adaptado. Então é isso, né. E a cada momento ela ensina uma coisa assim, por ensinar mesmo, por exemplo, ela vai trazendo informações diferentes dentro do assunto e aí depois ela aprofunda em outros momentos. S17/10

Observa-se, nos comentários ainda, uma referência à qualidade do que se aprende. Destacam que as atividades possibilitam maior reflexão, análise, promovem o desenvolvimento de uma visão mais crítica e maior compreensão das coisas que acontecem no mundo em que vivemos. Esses alunos expressam, com maior clareza, os tipos de atividades que despertam maior envolvimento e interesse, em razão da qualidade da aprendizagem que promovem:

Ela faz discussão na classe. Sabe aquilo que aconteceu nas Olimpíadas [na maratona]? Ela pergunta quem acha correto, incorreto, por que, todo mundo dá opinião. Isso ajuda a gente. Ela pega coisas que estão acontecendo, que a mídia está transmitindo e isso faz com que a gente tenha uma visão crítica e ela ajuda a gente aprender isso, como é. S1/10

O que eu também gosto da (nome da professora) é que ela dá assuntos que acontecem na mídia, que acontecem entre nós. Então a gente não fica pensando ah, mas isso não está acontecendo comigo, não vai poder acontecer comigo, porque assim, conversando sobre a moda do celular, isso acontece entre a gente com 10 – 11 anos. Isso faz o estudo ficar toda hora mais interessante. S17/10

Da mesma forma que os alunos do Infantil 4, há quem destaque, no grupo do ciclo II/4ª série, o tipo de material usado na atividade como algo importante para o processo de aprendizagem:

Na matemática, a (nome da professora) dá atividade com o material dourado e faz uns exemplos, que depois a gente trabalha em dupla usando o material dourado e depois a gente faz uma atividade com o material dourado que é de número decimal. A gente via o número decimal, formava, desenhava, depois escrevia o número decimal e fazia fração. O material ajuda, fica marcado. Também quando a gente trabalhou gráficos ela dava um negócio que estava no fundo da classe e tentando tipo um inteiro, a metade  $1/3$ ,  $1/4$ ,  $1/5$ ,  $1/6$ , até  $1/10$ . Daí, ela fez uma demonstração de pizza. S6/10

Há comentários que valorizam atividades que proporcionam a socialização de maneiras de fazer e de pensar. Infere-se que há uma ampliação e enriquecimentos dos procedimentos aprendidos. Dizer o que entendeu, ouvir outros colegas, ensinar outro colega, expressar-se com liberdade constituem-se procedimentos importantes nas atividades, que contribuem muito para uma efetiva aprendizagem:

A (nome da professora) sempre pede pra um ajudar o outro, corrigir lição assim, colocar bilhete do lado. S12/10

Discussões coletivas ajudam porque a gente vê a opinião diferente das pessoas, a gente confronta a opinião diferente das pessoas, a gente confronta os resultados e aí a gente vê, porque não tem certo e errado. Geralmente está tudo certo, a gente só vai ver a forma que cada um fez. Diferentes jeitos de fazer uma mesma conta. A gente vê diferentes jeitos de pensar. S15/10

Ela falou que todo o texto é importante, então ela ensinou a grifar as palavras chaves pra lembrar do texto. Aí a gente foi grifando. Eu gosto de conversar sobre o que a gente está entendendo do texto. A gente lê e depois conversa sobre o que entendeu. Se alguém não entendeu direito, as outras pessoas vão falando e acaba entendendo. S18/10

Para o grupo de alunos do ciclo IV/8<sup>a</sup> série, apenas dois comentários encontram-se neste núcleo. O estudo antes da prova pode ser considerado como uma atividade relevante, pois é identificado como uma ação da professora para que o aluno se saia bem, tenha maior chance de sucesso na avaliação:

Ela também dá bastante estudo antes da prova, pra gente ir bem. S1/14

Outro comentário traz o uso de uma caderneta como um material que facilita a comunicação entre professora e aluno, promovendo maior compreensão do que está sendo trabalhado. Mais uma vez, o tipo de material usado é evidenciado:

Ela sempre tem uma cadernetinha, né, que ela anota os pensamentos assim. Aí você fala a sua dúvida de um exercício e ela vai anotando, sabe, na caderneta, e ela vai fazendo o exercício junto com você. S4/14

O grupo de alunos do Ensino Médio destacou dois tipos de atividades relevantes – a aula expositiva e a discussão. Também como os demais alunos citados, estas atividades, na visão deles, possibilitam uma aprendizagem efetiva:

E o melhor disso é que ele (professor) consegue pegar nosso ponto fraco. A gente é louco pra discutir então ele pega e coloca uma temática de discussão. Ele fala hoje a aula vai ser de discussão. Ele fala os pontos, primeiro ele apresenta, por exemplo, dois filósofos que confrontam, sei lá Kant e Descartes, por exemplo. Daí quem está com quem? É... o mundo funciona assim por causa disso, entendeu e aí você vira a matéria. É como se a matéria virasse suas armas e daí você acaba conhecendo melhor, porque arma pra arma, quem não gosta de brigar na nossa idade? É meio loucão. S4/17

Eu acho que a aula expositiva é muito boa, porque ela sempre acaba relacionando o que tem do nosso conteúdo com o nosso cotidiano. Todo o assunto que ela vai levando tem uma ligação com o assunto da aula anterior entendeu? Aí vai te levando, vai criando uma corrente assim, você vai tendo um raciocínio ligado no outro, um ligado no outro e você vai formando assim várias idéias e vários conceitos. S9/17

Nas discussões também é valorizado o espaço de voz do aluno. Isso enriquece a aprendizagem e amplia as visões deste:

Aquele professor que fica meia hora falando, falando, além de ficar cansativo é só a opinião dele. Querendo ou não, não tem como você não puxar a sardinha pro seu lado. Ela é um ser humano não tem como ela ser 100% neutra. E quando você abre pra classe o assunto, têm muitas pessoas diferentes pra falar e as opiniões nunca são iguais. Então você pode avaliar e analisar um ponto, outra, outro e você conseguir a partir da opinião dos outros pensar e bolar a sua, entendeu, não só a do professor [sobre discussão em classe]. S6/17

Pode-se considerar que também no Ensino Médio o tipo de material usado na aula é relevante enquanto possibilita maior compreensão dos alunos:

O (nome do professor), por exemplo, ele joga o apagador no chão pra mostrar... ele usa tudo o que tem na classe pra poder ensinar, isso ajuda bastante. S2/17

Em síntese, destaca-se neste núcleo, uma grande valorização das atividades que promovem maior significado para a aprendizagem: associar diferentes procedimentos (desenhar, pintar, dramatizar, interpretar, escrever, grifar, destacar palavras-chave, debater, defender seu

ponto de vista), relacionar as atividades com as práticas sociais vivenciadas pelas pessoas no dia-a-dia (conhecer mais as letras, discutir assuntos da mídia, leitura de mapas, relacionar o conteúdo com o cotidiano). Ao produzirem maior significado para os alunos, as atividades promovem, conseqüentemente, maior qualidade na aprendizagem e possibilitam o surgimento de sentimentos nos alunos relacionados à sua auto-imagem. Percebem que compreendem e produzem bem, que evoluem nesse processo.

Atividades mais exigentes também promovem maior qualidade na aprendizagem. Para o Infantil 4, aprende-se a partir da confusão criada na atividade. Já no ciclo II/4ª série, há a referência explícita sobre atividades mais puxadas que ajudam *a guardar mais e fica melhor pra entender*. E ainda, o desafio de defender um ponto de vista numa discussão, usando os conhecimentos específicos de uma disciplina (Ensino Médio), pode ser considerado uma exigência que produz muita qualidade.

Os alunos das quatro séries destacam o tipo de material usado na atividade como algo que contribui para a compreensão e boa realização da mesma.

Todos apontam a importância do espaço interativo entre aluno-professor e, em algumas situações, aluno-aluno, possibilitando a expressão de diferentes pensamentos, opiniões, questionamentos durante as atividades. Isto contribui, significativamente, para o envolvimento dos alunos, para a compreensão e o bom desempenho. Assim, os sentimentos de satisfação por compreender, fazer bem e evoluir foram aspectos identificados nos comentários orais dos alunos envolvidos.

#### **Núcleo de significação 4: Outras aprendizagens.**

Neste núcleo encontram-se os aspectos apontados pelos alunos que fazem referência a outras preocupações dos professores que vão além dos conteúdos ensinados. Para os alunos, tais preocupações são reveladas por ações concretas dos professores que proporcionam aprendizagens de outra natureza que não apenas às ligadas ao conhecimento tradicionalmente trabalhado na escola. O que se destaca aqui é o quanto essas outras aprendizagens interferem na aprendizagem dos conteúdos formais:

Dentre os alunos do Infantil 4, apenas um comentário encaixa-se neste núcleo:

Quando a gente está com o pé assim, ela fala pra gente sentar direito, por causa das costas. S10/6

Ao referir-se à postura física do aluno diante da atividade escolar, a preocupação da professora certamente relaciona-se à qualidade da produção. Sentar-se adequadamente contribui para que posicione corretamente o lápis, a folha de papel e tenha o corpo todo voltado para aquele momento. Infere-se, portanto, que estes aspectos são também considerados objetos de observação e de intervenção da professora:

No comentário acima é ressaltado um aspecto físico no que se refere à disposição para a aprendizagem. Além disso, a relação do comentário do aluno com a preocupação da professora com outras aprendizagens se faz a partir de inferências. Já no grupo de alunos do ciclo II/4ª série, encontra-se, explicitamente, a referência a outro tipo de aprendizagem:

Eu estou aprendendo não só matemática, essas coisas, mas também de comportamento, que eu sou um pouco aflita, agitada e eu estou aprendendo a me controlar um pouco. (...) A (nome da professora) e todas as professoras que eu tive sempre me falavam – Calma, calma, calma – e isso me ajudou a perceber. Meus amigos, sabe, eles me ajudam. Eu estou sentada com o João. Ele não tem muito erro de ortografia e ele está me ajudando a ver se escapou algum, assim. Também ele está me ajudando a me acalmar um pouco e eu estou ajudando ele ficar mais tranqüilo. Porque quando ele erra, ele é um pouco perfeccionista e eu não sou perfeccionista. (...) A (nome da professora) percebeu que está dando certo e que a semana que vem a gente vai continuar a sentar junto. S2/10

O aluno identifica na maneira de agir e de falar da professora uma preocupação que vai além do conteúdo escolar, mas que, certamente, interfere na aprendizagem do próprio conteúdo escolar. Observa-se que a ação da professora contempla também a participação de outros alunos. A ação pedagógica promove outras aprendizagens – controlar-se, conhecer-se – e conta, de maneira intencional, com a contribuição de parceiros mais experientes, pautada pela interação entre os alunos – um ajuda o outro em aspectos distintos.

Ainda neste grupo de alunos, é possível observar outros comentários que destacam a intenção da professora em abordar/trabalhar aspectos que não estão, diretamente, relacionados à aprendizagem dos conteúdos, mas que afetam, sem dúvida alguma, tal aprendizagem:

Quando eu não consigo fazer eu fico nervoso. Ela diz que não vai adiantar nada eu ficar nervoso com a folha. Isso me ajuda porque com mais calma, com mais tranqüilidade eu faço mais rápido. Ela explica que se eu me concentrar eu vou mais rápido e se eu ficar me distraindo, tipo ficar bravo, eu fico atrasado, atrasado e não adianta nada. S4/10

O dia em que ela me ajudou muito, muito foi numa questão de emoção. (...) Eu ficava com medo de perguntar, de falar, então assim eu não ficava muito entrosada assim. Ela sempre dava atenção pra mim (...) Ela mostrava que aquela classe não era egoísta. Ela sempre falava: – Olha não precisa ficar com medo, eu não sou nenhuma bruxa. S17/10

Outros comentários destacam a preocupação em cuidar do relacionamento entre os alunos:

E quando você tem algum problema com o amigo, por exemplo, ela conversa com você, com o seu colega, pra se arrumar assim. Ela ouve e dá palpite. Ajuda muito. S5/10

Ela sempre conversa e ajuda a gente a lidar com a situação. Quando tem algum problema ela conversa sempre. Teve um aniversário que teve um problema e ela foi lá fora conversou com a gente, sabe tentar esclarecer: – Olha não é bem assim. Ela não conversa só coisa de conteúdo, quando tem algum problema também. Conversar é uma forma de indiretamente estar ensinando, né. Porque tem pessoa que já vai na briga né. Como as meninas já iam fazer. Já iam começar xingar a gente antes de saber qual era a história, antes de conversar. S18/10

É interessante observar, nos comentários dos alunos deste grupo, que eles aprendem coisas que vão além dos conteúdos escolares e que tal aprendizagem ocorre a partir do que a professora ensina. Há um reconhecimento de que, ao abrir possibilidades para se tratar de situações e comportamentos que envolvem as relações entre os alunos e aspectos específicos de ser/estar de cada um deles, a professora também está ensinando.

Um outro exemplo neste processo de ensinar coisas que não focalizam, exatamente, o conteúdo escolar, diz respeito à organização. Há evidências que demonstram a preocupação da professora em cuidar de procedimentos que interferem na aprendizagem dos conteúdos. Pelos comentários que se seguem, observa-se que há um trabalho intencional de contribuir no desenvolvimento da organização dos alunos como um aspecto que vai influenciar a vida acadêmica dos mesmos:

Na verdade não era pra ela estar fazendo isso. Ela passa pra ver se está arrumado e também dá uma ajuda pra quem precisa. Ela se preocupa, porque isso é importante – ter o material organizado para estudar. Se não estiver tudo organizado ela vai pensar que a gente não fez e vai ter que dar uma nota baixa pra gente. Você ia ficar triste assim, entende. E aí também não são todos que organizam, tem uns que não organizam, então é bom fazer [passar para ver a organização da pasta de atividades e textos] pra cada um ir aprendendo se organizar. Não toda hora, mas de vez em quando. S10/10

Foi legal [passar de mesa em mesa] porque ela viu como cada um estava na organização. E ela não passa só pra ver ela ajuda também, por exemplo, com a Maria ela ajudou. Ajudou ela perceber o que é organização e como a organização ajuda na hora de fazer as coisas. S12/10

Eu não sou totalmente bem organizado eu sou muito desorganizado. Às vezes deixo papel aqui, ali. Isso está me ajudando a melhorar a ficar mais organizado [passar para ver a organização da pasta de atividades e textos]. S14/10

De vez em quando ela faz isso [ajudar na organização das pastas de atividades e textos]. Ela percebe que algumas pessoas não estão trazendo o que ela pede, que tem gente que não está conseguindo se organizar bem, aí faz. Ela faz isso pra ajudar na nossa organização, porque tem coisa que é pra estar colada e está no fichário. Então ela vai fazendo isso pra ajudar cada um a se organizar melhor. A gente vai aprendendo a se organizar. Ela ajuda quando ela vê as folhas e mostra onde tem que por e assim fica mais fácil pra gente achar as coisas quando ela pede. Fica mais fácil eu já vou lá e pego. S15/10

Ela ajuda quem está meio bagunçado, assim não sabe onde que guarda as coisas, a gente vendo assim já facilita, fica tudo organizado. Nos outros anos a gente não fazia isso é ela que se preocupa. Eu melhorei do que eu era. Organizar é importante. Tanto que a gente tem fichário pra separar atividade de matemática, de português, de catálogo literário, que é o que a gente está fazendo. Ela disse que você tem que aprender que tudo tem planejamento na vida, mas às vezes esse planejamento pode falhar isso é uma forma da gente organizar mais a nossa vida. S18/10

Outro aspecto interessante que se observa, a partir do comentário abaixo, é que, na troca entre os pares, aprende-se não só o conteúdo em questão, mas também sobre si mesmo e sobre o outro:

A gente sempre aprende, quando a gente está ensinando alguém a gente aprende com essa pessoa também. Aprende sobre essa pessoa, até. É um autoconhecimento e você aprende mais das outras pessoas. S12/10

No grupo de alunos do ciclo IV/8<sup>a</sup> série, identificou-se apenas um comentário a respeito de outras aprendizagens, indo além dos conteúdos:

Ela sabe brincar algumas horas, mas também ela faz aula séria. Ela não deixa a gente ficar brincando e às vezes dá uns conselhos assim. S1/14

Mesmo o aluno não explorando a natureza dos conselhos dados pela professora, fazer referência a isso demonstra que há uma preocupação, como no grupo anterior, de abordar aspectos que se relacionam a uma aprendizagem para a vida.

Da mesma forma que o grupo anterior, um comentário dos alunos do Ensino Médio compõe este núcleo. Apenas um aluno fala sobre outras aprendizagens, mas referindo-se a dois professores diferentes, encerrando com uma generalização referindo-se aos professores da escola:

É muito legal, muito interessante, sabe. A gente aprende mesmo com ela assim pequenas lições de vida – não use drogas, não fuja de casa, sabe assim. Não é assim explícito. São coisas pequenas que vão ajudar a gente a se desenvolver como pessoas. Ele [outro professor] está sempre querendo passar um ideal, algum questionamento, algum valor que você precisa está assimilando pra você se dar bem futuramente, entendeu. Eles [os professores da escola em geral] se preocupam com isso. S5/17

Mais uma vez, observa-se a percepção do aluno sobre a intenção do professor ensinar coisas para a vida, considerando valores e aspectos relevantes para o momento que os alunos estão vivendo.

Em síntese, é possível destacar, neste núcleo, que em todas as idades há comentários a respeito de situações de aprendizagem envolvendo aspectos que vão além dos conteúdos escolares. Identifica-se uma variação no que se refere ao tipo de aprendizagem em função da faixa etária. Enquanto o aluno de seis anos faz referência a um aspecto bastante concreto – postura corporal; os demais alunos, nas outras faixas etárias pesquisadas, conseguem expressar aspectos mais complexos envolvendo o autoconhecimento, o conhecimento do outro, habilidades (organização dos materiais), a mediação dos conflitos entre os alunos, a preocupação com as necessidades individuais dos mesmos.

Apesar da variação existente, há algo que se mantém em todos os comentários deste núcleo. Os alunos destacam aspectos diferentes abordados e trabalhados pelos professores, mas que interferem, igualmente, no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares. Os comentários indicam que trabalhar com os aspectos, que surgem no entorno do processo de aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, interfere e influencia a aprendizagem de tais conteúdos. Influencia e marca a própria relação professor-aluno e, conseqüentemente, a relação do aluno com o objeto de conhecimento.

#### **Núcleo de significação 5: Formas de corrigir/avaliar.**

Este núcleo faz referência às ações e posturas do professor no processo de correção/avaliação que podem afetar as formas de pensar, a produção acadêmica e a percepção que o aluno tem de si mesmo.

Observa-se uma quantidade maior de comentários a respeito das formas de corrigir e avaliar nos alunos do Infantil 4 e do ciclo II/4ª série, embora haja também nos outros dois grupos alguns comentários sobre este aspecto.

Alguns alunos do Infantil 4 valorizam muito a proximidade das professoras para corrigir. O fato de estarem perto possibilita uma intervenção mais direta e eficaz:

Eu gosto quando ela fica perto. Porque ela fica passando e fala – não, não é assim. Daí a gente apaga. S7/6

Ela [a professora] vai passando de mesa em mesa pra ver se está tudo certo e aí, a gente já entende melhor. Eu gosto quando ela passa de mesa em mesa, porque assim ela corrige. Ela fala: – Olha, aqui é o O, ou aqui é o V. Por exemplo, se eu escrevesse zebra com S e ela passasse na minha mesa, ela ia falar: – Olha zebra é com Z. S8/6

Quando a gente chama, ela vem perto. Ela vê o caça-palavras; por exemplo, se a gente já achou todas, ela vê se está completo ou não, porque pode ser que alguém erra. Pra ver ela tem que abaixar e ela ajuda e explica. S9/6

A tia ajuda a gente. Ela fica falando pra trocar as letras. Por exemplo, se vou escrever LÚCIA e no lugar do U eu ponho I, ela fala pra gente trocar. Quando ela fica perto, ela olha pra ver se está bom ou se está ruim. Ela fala se está certo ou não. Ela fala: – Lúcia, está errado tem que trocar as letras. Assim a gente vai aprendendo mais. Ela vai ajudando e falando que letra é pra por. Ela vai perto e quando está certo ela passa a mão no cabelo. Quando não está ela pede pra gente confirmar. S10/6

Para estes alunos, ao passarem de mesa em mesa e manterem-se próximas dos mesmos, as professoras olham o que estão produzindo, fazem uma conferência e apontam o que precisa ser revisto. Isso parece lhes trazer mais segurança em seu processo de aprendizagem:

Eu estava lendo pra ela. Eu gostei porque eu fui fazendo assim e eu fiz a folha inteira escrita. E ela falou que estava bom. Ela vê a gente fazer. A gente fala assim: – Ô (nome da professora), aí ela vem e vê. Ela vê, ela fala: – Não é o E, aí eu vou lá apago e escrevo outra coisa. S6/6

A partir desses comentários, infere-se que estar próxima do aluno e fazer interferências para corrigi-lo é uma prática freqüente, que traz, na maioria das vezes, tranqüilidade para o processo de correção:

Ela não fica brava comigo. Ela só fala que pode caprichar mais no trabalho. (...) Daí eu capricho. S6/6

A tranqüilidade com que o processo de correção é encaminhado contagia o aluno, deixando-o igualmente tranqüilo para executar as atividades:

Quando a gente está nervosa pra fazer o trabalho, ela não fica brava, senão irrita mais ainda. Quando está nervosa pra fazer o trabalho, ela vem perto e fala – Você errou aqui. Aí ela fala onde está a outra palavra que é o certo. Aí não fico mais nervosa. S9/6

Entretanto, há momentos em que a tensão aparece:

Eu não gosto muito quando ela fala do meu trabalho, quando tem alguma coisa errada. Porque eu fico triste. Aí eu não consigo pensar e ela não fala quando eu não consigo pensar. S3/6

A tensão, que pode surgir nos momentos de correção/avaliação, também se mostra na forma de falar com o aluno, embora exista um núcleo de significação (nº 2) específico que discute as modulações de voz e as formas de falar. Entretanto, optou-se por deixar neste núcleo – formas de corrigir/avaliar – um comentário que relaciona a correção com o gritar. Corrigir gritando parece levar a um bloqueio da atividade cognitiva do aluno, deixando-o sem saber o que fazer, enquanto que corrigir falando com maior tranquilidade é interpretado, pelo aluno, como uma ajuda efetiva na compreensão e na continuidade da atividade, visando à sua conclusão:

Na outra escola era chato, porque a professora não sabia conversar direito. Ela só gritava. A gente ia pegar a borracha pra apagar, ela falava – Não. Vai deixar assim. A (nome da professora) não, ela fala – Olha está errado. Ela ajuda as pessoas. Quando a gente precisa, ela fala: – Olha Enzo aqui está errado. S8/6

Há ainda um comentário que mostra a tranquilidade da professora referindo-se a uma situação em que o aluno não conseguiu concluir a atividade:

Gostei desse trabalho, só que foi comprido não deu pra eu fazer o desenho, mas não tem problema. A (nome da professora) falou pra eu fazer a semana que vem. S5/6

Neste caso, é possível inferir que a negociação que se estabelece entre professora e aluno traz não só uma tranquilidade para o momento, como uma leveza em função da compreensão da professora para a inconclusão da atividade. Toda essa situação pode ter contribuído para que o aluno gostasse do trabalho, mesmo sendo longo e não tendo conseguido concluí-lo. A não obrigatoriedade da conclusão pode ter proporcionado a satisfação do aluno diante da atividade.

Para os alunos do ciclo II/4ª série, a proximidade do professor também foi muito valorizada. Estar perto é passar de mesa em mesa, atender ao chamado do aluno e olhar o que

está sendo produzido, é poder interferir dando dicas, apontando o que deve ser revisto e melhorado:

Quando a gente está fazendo um texto ela vai mesa por mesa só pra observar. Ela vai observando, lendo o texto enquanto a gente escreve. Quando ela vê alguma errada, ela pára e explica. Ela fala com a pessoa sobre um erro de ortografia até uma problematização. S3/10

A gente está fazendo uma atividade e a (nome da professora) vem e adora olhar e falar: – Vê essa conta de novo. S6/10

É bom que ela vai passando em cada grupo porque senão a gente ia fazer alguma coisa e ia ficar pensando que é assim e na verdade não era. Então ela passa e vê se tem alguma coisa errada, avisa e a gente corrige na hora e daí a gente vai sabendo fazer melhor. S10/10

Ela está corrigindo, porque a gente não está conseguindo fazer direito. Cada um queria fazer de um jeito e não estava dando. Aí ela foi lá e falou: – Tenta fazer desse jeito. E a gente mudou e conseguiu. Ela passando pelas mesas ela corrige a gente e a gente aprende melhor. S11/10

Ela passa de grupo em grupo pra ver como cada um está e até varia, né. Ela vê quem precisa e no que precisa pra poder ajudar. Eu gosto quando ela vê as minhas coisas e dá dicas pra eu melhorar, isso ajuda. Quando ela lê um texto meu ela dá dica, ela fala pra mudar, pra fazer de um jeito diferente. Ela me ajuda bastante quando ela dá dica, porque é direto pra mim né, é o meu erro, fica melhor pra eu perceber o que eu tenho que mudar. S12/10

Os alunos apontam diferentes formas de correção que os ajudam a avançar no processo de aprendizagem:

Quando a gente faz um texto ela lê e depois escreve numa folha o que a gente tem que melhorar para o próximo texto. Ela fazia um bilhete falando o que era pra corrigir. S11/10

Ela vê como está cada um, ela pergunta por que, como cada um chegou nesse pensamento, ela corrige, se a pessoa não conseguiu, ela vai ensinando. Fazer correção coletiva também é legal. A (nome da professora) deixa bastante a gente em grupo, em dupla, pede pra um corrigir o trabalho um do outro. S12/10

Ela ajuda escrevendo bilhete, mostrando onde tem que melhorar. Então ela escreve o que tem que melhorar. Mostra onde você pode completar mais, vai dando sugestões, entende, vai dando sugestões pro próximo comentário [tipo de texto que eles trabalham]. Ajuda a ver no que eu preciso melhorar. Ela vai dando umas dicas que fazem a gente corrigir, a rever o jeito de pensar. S15/10

Bilhetinho tipo: você precisa rever isso, resgate a pergunta. Eu acho isso legal, porque é uma forma também dela estar ensinando, porque um tem mais dificuldade que outros. Daí ela vai direto na dificuldade um do outro. S18/10

Alguns alunos, ao detalharem aspectos apontados pela professora no processo de correção/avaliação, demonstram, pelos comentários, que, ao se apropriarem dos procedimentos e conceitos envolvidos, percebem-se mais capazes para realizarem novamente:

Teve uma época que teve aquelas mortes dos animais no zoológico de São Paulo. A gente trabalhou a opinião crítica, o respeito com os animais. Ela [a professora] não diz o que está certo ou errado. Ela faz a gente pensar e explicar o que a gente acha. Ela ajuda a gente a pensar o que está errado, o que pode melhorar. [sobre discussão em classe] S1/10

Na maioria das vezes, quando eu pergunto a professora ajuda, ela mostra o que está errado, ela passa perto e mostra. Ela demonstra na lousa, ela pede pra gente ir à lousa pra gente mesmo fazer a conta e ela corrigir. Mas também eu acerto bastante. Eu acho legal fazer assim, porque a gente ajuda outras pessoas indo à lousa e mostrando como faz. Quando ela faz correção coletiva, a gente vai fazendo todo mundo junto. Cada um vai lendo um problema e vai respondendo e tentando resolver sozinha. S3/10

Neste grupo, também aparece comentário sobre a forma de correção que tranquiliza o aluno e o encoraja a seguir em frente:

Às vezes a gente fica nervoso na hora de falar e a (nome da professora) passa bastante tranquilidade, mas nesse vídeo a gente ficou nervoso porque a gente ficou com vergonha, tudo, aí... Mas no trabalho, a (nome da professora) passa tranquilidade, se errar ela fala que tudo bem, que a gente vai ainda aprender, ela vai explicar a dificuldade, ela passa bastante tranquilidade pra gente. Ela tenta acalmar a gente dizendo que errar é humano, que a gente vai poder consertar, vai melhorar, tipo a gente não entende o texto ela fala que no próximo a gente vai melhorar. S9/10

Para os alunos do ciclo IV/8ª série, apenas dois comentários referiram-se às práticas pedagógicas de correção/avaliação. Mesmo assim, foi possível observar que, como nos grupos anteriores, é valorizada a postura da professora de ver o que o aluno está produzindo e intervir com eficiência:

A (nome da professora) ela explica direitinho. Ela vê onde você está errando ou tem dúvida e explica todos os procedimentos pra você poder fazer certo. S6/14

Outro aspecto que é destacado no comentário dos alunos é o fato de a professora corrigir tudo que pede para fazer. É possível inferir o valor dado à produção dos alunos:

Todo exercício que ela passa, depois ela corrige. S7/14

Para os alunos do Ensino Médio, apenas um comentário destaca as práticas de correção, evidenciando ser um processo que acontece com tranquilidade:

Nas discussões você vai ouvindo vários pontos de vista e você acaba vendo se você concorda ou discorda daquilo. Daí, se você discordar você se expõe, ou então, se você concordar você pode se expor, mas de um outro ângulo. Quando eu tenho uma opinião diferente da dela [a professora], ela ouve o meu lado e daí, às vezes ela aponta, por exemplo, onde pode estar uma falha no meu raciocínio, ou até onde meu raciocínio está correto. Se eu estiver correto, ela respeita e se eu estiver errado ela me corrige. S9/17

Em síntese, neste núcleo, há alguns aspectos que são, freqüentemente, evidenciados pelos alunos dos quatro grupos participantes da pesquisa, relacionados à correção e avaliação. Um ponto a se destacar é que os comentários, em todos os grupos, dizem respeito muito mais ao processo de correção do que propriamente à avaliação. Isso sugere que a proposta pedagógica da escola é fazer da avaliação um procedimento processual, pois a maioria dos comentários dos alunos revela bastante tranquilidade ao lidar com as intervenções de correção dos professores. Mesmo assim, observou-se um comentário de um aluno do Infantil 4 que evidencia a contradição/tensão desse momento, revelando que esta tensão inibe a capacidade de pensar/refletir sobre o que está sendo proposto. De qualquer forma, destacam-se, em todas as séries pesquisadas, comentários que apontam a eficiência da intervenção pedagógica no processo de correção. Tal eficiência revela-se na proximidade das professoras com seus alunos (valorizada pelos alunos do Infantil 4 e ciclo II/4ª série). Estar por perto possibilita uma intervenção mais direta e eficaz. Os dois grupos apontam também que tal proximidade tem um efeito tranquilizador, que contribui para a realização das atividades.

O grupo de alunos do Infantil 4 destaca a forma de falar das professoras no momento da correção – modulações da voz que transmitem tranquilidade e paciência, favorecendo a aprendizagem. Já o grupo do ciclo II/4ª série destaca as formas de correção como práticas eficientes que mostram como é para fazer, mostram o que está faltando.

É ainda interessante salientar que, no grupo de alunos do ciclo IV/8ª série, há um comentário que revela a percepção do aluno quanto ao valor que a professora dá à produção discente. Ao dizer que a professora corrige todo exercício que ela passa, infere-se que há um respeito de ambas as partes e uma valorização da intervenção pedagógica no processo de correção, favorecendo a aprendizagem.

## **Núcleo de significação 6: Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento.**

Este núcleo é composto pelos comentários dos alunos que revelam como as diferentes práticas pedagógicas influenciam a sua relação com o objeto de conhecimento. Diferentemente do núcleo *formas de ajudar o aluno*, que contempla as atividades que mais contribuem para uma aprendizagem efetiva, este refere-se aos aspectos pedagógicos, de diferentes naturezas, que os alunos apontam como importantes para a construção de sua relação com o objeto de conhecimento.

Em todos os grupos etários foi possível identificar uma quantidade significativa de comentários revelando diferentes maneiras da influência das práticas pedagógicas na relação dos alunos com o objeto de conhecimento. A ênfase para a qualidade da prática pedagógica e, conseqüentemente, da mediação do professor são aspectos a serem destacados. A forma de o professor atuar, como ele explica, a sua postura diante das situações são aspectos apontados, que interferem na compreensão do aluno.

Os alunos do Infantil 4 destacam a figura mediadora do professor, mas sem um detalhamento específico dos aspectos que compõem tal mediação:

Eu estou gostando de escrever mais agora porque a (nome da professora) está ensinando. Antes eu gostava, mas ninguém me ensinava. S1/6

Eu gosto de escrever na escola, porque aqui a tia ensina e em casa não tem ninguém pra ensinar a gente. Aqui a gente aprende mais coisa. S3/6

Eu adoro! Eu adoro escrever e desenhar. Eu gosto mais de escrever na escola. Porque tem amigo, tem a tia pra falar e ajudar. S7/6

Observa-se que a presença das professoras ensinando, ajudando, constitui-se como importante função mediadora para o aluno gostar de escrever, ou gostar mais de escrever. A atuação das professoras é determinante para a construção de uma boa relação com a escrita:

Trabalho de escrever eu gosto mais ou menos, cansa muito, mas a (nome da professora) ajuda. (...) Ela me ajudou a ficar melhor. S2/6

Ela é legal. Ela me ajuda e eu escrevo melhor. Eu gostei da minha história. S5/6

A (nome da professora), ela fala, ela põe na lousa, ela lê data. Ela faz muitas coisas. S6/6

Alguns comentários revelam a percepção que os alunos têm de apresentarem um bom desempenho. Nesse sentido, expressam a sua satisfação pessoal em relação ao produto final, isto é, demonstram satisfação ao verem a atividade concluída, enquanto resultado final:

Eu gosto de escrever. Eu não paro de escrever. Eu fiz a folha inteira, até o fim. Antes eu cansava, agora não. Agora eu gosto. Gostei de fazer porque foi legal. É legal escrever. Eu fiquei contente com o meu trabalho. Nem fiquei cansado. Achei que esse ficou melhor. Achei legal. Gostei mais dessa vez porque achei que ficou melhor. S2/6

Fiquei contente com a minha história. Eu gosto de escrever porque eu estou aprendendo. Às vezes, dá dor na mão escrever, mas não foi difícil. Adoro escrever porque eu aprendo mais coisa. S3/6

Eu gostei de fazer essa história. Achei legal. Acho que fiz bem. É sobre a nave. Eu fiz com o Daniel. S4/6

Fiquei contente com o meu trabalho. Escrevi sobre um cara que estava andando de avião. Ele estava voando. Ele caiu, quebrou a asa e a hélice. (Sorriu ao falar sobre o seu texto). S6/6

É que agora está fazendo pouco tempo que eu faço caça-palavras. Daí agora eu fico mais, mais querendo fazer caça-palavras e também eu já estou acostumado de escrever. Eu já estou escrevendo rápido. S8/6

Além de perceberem-se melhores, outro aspecto observado, que tem influência na relação do aluno com o objeto de conhecimento, refere-se ao tipo de trabalho proposto. O fato de gostar de fazer a atividade traz uma tranquilidade que se opõe a uma situação de maior dificuldade, que resultaria em cansaço. Gostar de fazer o trabalho contribui para que se goste do objeto de conhecimento:

Esse trabalho foi gostoso de fazer. Foi tranquilo e legal. Não era difícil e nem fiquei cansada. S1/6

Eu gostei de tudo desse trabalho. Porque eu gosto de escrever. Antes eu não gostava. Agora eu gosto. Antes eu só desenhava e escrevia pouco. Agora eu escrevo bastante. S5/6

Observa-se que a função social do conteúdo aprendido contribui para uma relação positiva com o objeto de conhecimento. Aqui, destaca-se que a qualidade das propostas repercute nesta relação. Por essa razão, esse comentário faz parte deste núcleo:

Eu comecei a gostar agora de escrever. Dá pra escrever história, receita. Eu comecei a gostar sozinho, mas escrever coisa legal ajuda a gostar. S5/6

Outro aspecto observado nos comentários dos alunos do Infantil 4 refere-se ao fato de eles sentirem que estão compreendendo bem os conceitos e noções envolvidas naquela situação de sala de aula. Isso possibilitou que eles realizassem as atividades propostas com interesse e satisfação. Os relatos sugerem que, se o aluno aprende, ele gosta da atividade:

Eu gostei desse trabalho, porque é legal. E eu gostei porque a tia, né, ajuda a gente, aí a gente aprende como é que a gente vai fazer. Então eu gosto de aprender, aí eu gosto de trabalhar. S9/6

A proximidade da professora, mais uma vez, é apontada como um aspecto importante que tem repercussão na relação do aluno com o objeto de conhecimento. Como já apontado no núcleo *formas de ajudar o aluno*, para os alunos do Infantil 4, estar perto deles, além de possibilitar uma compreensão mais efetiva do objeto de estudo em questão, contribui para que tenham maior consciência de sua evolução no processo de aprendizagem. Num dos comentários, explicita-se que a ajuda próxima da professora contribui para a autonomia do aluno. Infere-se que a proximidade traz segurança, confiança em si mesmo, fortalece a auto-estima, pois o aluno percebe que compreende melhor e, conseqüentemente, produz melhor:

Ela fica perto, mas agora não precisa ajudar tanto como está aí nesse filme. Agora eu já consigo fazer sozinho. Eu penso sozinho e faço. Você num viu nesse trabalho lá na classe que já fiz cinco sozinho? No começo ela ficava toda hora. Agora eu já sei um monte de coisa. É porque eu estou melhor. S2/6

Da mesma forma, estar perto se traduz numa ajuda tão efetiva que possibilita que o aluno trabalhe melhor:

Quando ela fica perto ela me ajuda. Eu gosto. Eu faço o trabalho melhor. S4/6

Gosto quando a (nome da professora) fica perto, porque ela me ajuda. Acho que eu penso muito mais. Porque ela perto me ajuda mais, do que quando eu penso sozinho. S11/6

Infere-se que reconhecer que está melhor, perceber que pensa melhor e que faz o trabalho melhor, repercute positivamente na relação do aluno com o objeto de conhecimento.

Também os sujeitos do ciclo II/4ª série comentam sobre a importância da mediação da professora nas práticas pedagógicas, destacando, como efeito desta, a maior compreensão do

objeto de conhecimento em questão. Eles detalham especificidades da forma da professora atuar, diferentemente do grupo etário anterior:

Eu tinha um pouquinho de dificuldade em matemática e de vez em quando ela me dava uma ajuda em matemática e era bom. S13/10

A (nome da professora) faz uma coisa mais interativa, ela mostra várias possibilidades e isso é legal eu entendo mais. Ela mostra pra que serve o negócio. S14/10

Além disso, os alunos deste grupo, da mesma maneira que o grupo anterior, evidenciam, em seus comentários, o quanto a atuação da professora contribuiu para que eles evoluíssem. A qualidade da mediação foi valorizada pelos alunos e permitiu que eles percebessem a própria evolução. Alguns comentários explicitam a relação entre a prática pedagógica e os seus efeitos na relação sujeito-objeto de conhecimento:

Pra mim ela deu umas dicas de como decorar a tabuada e aí eu não estava muito bom em tabuada e ela me deu umas dicas e eu cheguei em casa e decorei e fiquei bom. Segui a dica que ela me deu. Aí eu decorei a tabuada. Valeu! S15/10

Eu melhorei na tabuada, em fazer conta, na escrita e na ortografia, porque eu me esforcei muito. A (nome da professora) me deu uns exercícios extras, porque eu estava meio fraco no 1º semestre e agora no 2º eu melhorei muito. Eles (a professora e o professor auxiliar) me ajudaram a me deixar uma pessoa um pouco mais esclarecida. S16/10

Eu não era muito boa nas relações entre uma coisa e outra, que eu ficava só naquilo lá ou depois só naquilo outro. Não fazia as ligações. Isso ela me ajudou muito porque isso é o que ela mais pede. Ela sempre dava uma ajuda: porque você não pensa naquilo e pensa no outro e faz uma ligação, né. (...) Ah, eu acho que foi muito bom pra mim, porque antes ela até me deu um papelzinho nas férias pra eu ir melhorando as relações e, agora eu acho que sou uma das melhores na classe pra fazer relações. (...) De todas as professoras ela foi uma das melhores que eu já tive, porque ela não faz você entender naquele momento e pronto. Ela faz você entender naquele momento e pro resto do ano. S17/10

Observa-se que os alunos percebem e identificam em quais aspectos evoluíram. Num processo de auto-avaliação, destacam a mediação da professora como fundamental para esta evolução:

Deu pra perceber que eu não estava mais tendo tantos erros assim. Era mais fácil pra mim e antes era complicado eu não gostava de ver o meu texto cheio de marquinha. Agora (...) é melhor pra eu refazer um texto. Quando ele está cheio de marquinha eu fico pensando nisso e não refaço tão bem, não melhora tanto as idéias. Agora ele mais limpo assim como está agora, eu refaço o texto inteirinho muito melhor. S2/10

A (nome da professora) ela brinca, ensina a gente brincando, ensina de um modo mais divertido não um modo cansativo. Eu aprendo melhor. Porque ela não fala isso é assim e

assim. Ela diz isso é assim por isso, isso e isso. Na reunião de pais, minha mãe sempre diz que eu estou bem. Eu também acho e fico muito feliz. S8/10

Aí ela me ensinou e eu fui entendendo. Porque eu tinha problema de saber como é que fazia pra responder um problema. Eu não sabia que conta fazer e agora eu já sei. A maioria eu sei. S13/10

Ela me ajudou bastante na matemática, que eu não estava tão bem e eu melhorei bastante. Eu me sinto melhor, porque eu vou conseguir aprender uma coisa nova; que eles estão me ajudando a entender uma coisa que eu não tinha entendido. S18/10

Assim como o grupo anterior, algumas práticas pedagógicas são evidenciadas como um aspecto importante para uma relação positiva com o objeto de conhecimento, destacando-se os usos sociais que o conteúdo aprendido possibilita:

O que estou mais gostando é geografia. Estou adorando localização, mapas. É muito bom. Matemática, estou aprendendo outras maneiras de estudar, Português estou aprendendo usando diariamente. Eu estou conhecendo outros mundos, eu não fico me baseando apenas em um único ponto. Eu amplio meus conhecimentos com isso. S1/10

Eu entendo mais as coisas do nosso planeta, as coisas que existem nele. A gente aprende muita coisa legal e também a gente aprende assim, as professoras não são bravas, a gente aprende de um jeito brincando, meio assim. É que a gente não aprende obrigado e nem é obrigado a saber tudo na hora. A gente vai estudando, vai aprendendo aos poucos, vai aumentando o nosso conhecimento. S5/10

Quando ela explica bem, a gente discute e vai formando uma opinião, que nem sobre o celular. A gente falou sobre consumo, aí ela trouxe coisas pra gente estudar sobre consumo e a gente ficou sabendo que era ruim consumir bastante, ainda mais com celular, né. S13/10

Principalmente em matemática eu estou gostando mais porque antes eu aprendia só as contas e não aprendia pra que serve. A (nome da professora) não, ela fala pra que serve tudo. Um dia teve uma atividade sobre crianças desnutridas no Brasil e a gente trabalhou com porcentagem. S14/10

Mais uma vez, observa-se que as práticas pedagógicas, que promovem uma compreensão efetiva dos conceitos e noções trabalhadas, despertam no aluno interesse e satisfação na realização das atividades. Isso repercute na relação entre sujeitos e objetos de conhecimento:

Se eu entender eu consigo fazer. Fico feliz quando eu consigo. Eu gosto mais de matemática e geografia. Eu acho divertido ficar localizando país e no cálculo quando você já sabe [fazer cálculo mental] fica bem tranqüilo. Acho que a (nome da professora) me ajudou a gostar mais dessas matérias, porque antes era difícil e também não era legal fazer uma coisa que eu não entendia. Agora eu entendo melhor e ficou divertido. Antes eu gostava mais de geografia do que de matemática. Agora mudou porque antes eu só entendia mais ou menos. Eu não entendia completamente matemática. A (nome da professora) fez eu entender mais e aí ficou mais fácil. S4/10

Quando eu entendo é alegria! Pra mim é só alegria! Porque nosso conhecimento vai ampliando, faz com que a gente continue desenvolvendo, melhorando. E tem hora que a gente necessita disso pra toda a nossa vida como fração. A (nome da professora) explica, explica, explica até a pessoa entender. S6/10

Esse ano eu melhorei bastante por causa da ajuda dela. Eu entendo mais. Eu melhorei na produção de texto, que agora estou fazendo mais de uma página, antes eu fazia só umas cinco linhas. Aí ela falou que 10 linhas já estava bom. E agora eu faço mais. Faço umas trinta linhas. Na reunião eu fiquei com tudo F4, quase F5 [conceitos usados na escola – F5 é o conceito máximo]. Eu errava muito ortografia e melhorei bastante. Meus textos ficavam muito curtos, porque eu não conseguia desenvolver. Eu pensava ah, já fiz isso está bom. Só que aí ela me ensinou a desenvolver mais o texto. Ter mais vontade de fazer as coisas. S7/10

Há ainda comentários que se referem às práticas pedagógicas que dão espaço para uma interação significativa com o (s) outro (s) colega (s) de classe. Esse aspecto revela os efeitos que a interação com o outro pode possibilitar, na relação do aluno com o objeto de conhecimento e também os efeitos em sua auto-estima:

[Nas situações em dupla] Às vezes essa pessoa acaba descobrindo que ela tem um talento, ela acaba ficando melhor, ela se envolve mais, se sente melhor. Tem mais auto-estima. S5/10

A (nome da professora) ontem até brincou que ela ia dar mais uma hora de aula pra gente no PI (projeto individual<sup>50</sup>). Isso é bom porque depois do acantonamento e das olimpíadas é o nosso momento mais predileto. Porque a gente pode estar passando para os nossos colegas e amigos o que a gente conseguiu fazer com esse estudo. S9/10

Quando você ajuda alguém você percebe no que você é boa. S12/10

Com relação aos alunos do ciclo IV/8<sup>a</sup> série, a maioria dos comentários também evidencia, como nos grupos anteriores, a influência da mediação da professora, através das práticas pedagógicas, na relação com o objeto de conhecimento:

Deixa a matéria mais legal. Ela é legal. Ela sabe brincar na hora certa também, sabe. Ela sabe dar aula. Eu sempre gostei de matemática, mas agora é mais legal, porque também a gente tem um tempo de convivência maior com a (nome da professora), porque são quatro aulas por semana. E o ano passado ela também deu aula pra gente. S1/14

Ficou mais difícil. Mas eu ainda gosto. A (nome da professora) ajuda muito. S4/14

Eu sempre gostei de matemática, mas agora eu gosto mais ou menos, está meio complicado. Mas a (nome da professora) ajuda, ela explica direito. S6/14

---

<sup>50</sup> Refere-se a uma metodologia de trabalho na qual o professor abre espaço, na rotina da classe, para os alunos trabalharem com temas de interesse individual. Recebem orientações do professor para realizarem esta pesquisa.

Eu gosto da matemática e a (nome da professora) é uma boa professora, mas as provas delas são difíceis, mas eu vou bem. A matéria é bacana. Ela sabe controlar a aula, sabe explicar direitinho a matéria. Ela sabe descontrair, mas não é uma aula bagunçada. A gente conversa com ela, alguém fala uma coisa assim, mas ela sabe a hora de parar e a hora de começar. S11/14

Outro aspecto que também se destaca, como nos grupos anteriores, refere-se à compreensão e ao gostar de fazer. Aqui também é evidenciada a relação entre o aprender de fato, o saber fazer e o gostar:

Dependendo do assunto eu gosto. Quando você está entendendo..., pelo menos comigo é assim. Quando eu estou entendendo eu gosto de qualquer coisa, não importa, eu entendo... Pra mim eu gosto. Mas se eu não entendo eu vou odiar. S2/14

Eu gosto da matéria, acho bem mais fácil que as outras, que são mais complexas. Na matemática você tem um resultado e eu sei como fazer. S6/14

Um comentário destaca o gostar da professora como uma possibilidade do aluno vir a gostar do objeto de conhecimento em questão:

Eu não gosto de matemática, mas eu gosto da professora, então eu presto atenção e tipo, fico mais a fim de aprender. S5/14

Mais um comentário destaca a relação entre gostar da matéria e gostar do professor. Esse gostar também se faz a partir de uma relação de respeito e consideração:

Pra mim vai atrapalhar [gostar da matéria]. Eu aprendo melhor quando eu gosto do professor. Se ele começa a fazer graça comigo, a me desrespeitar, aí a matemática... tipo, a pessoa fica meio inibida. Ela fica meio que inferior as outras. Tem algumas brincadeirinhas dela que são meio chatas. Às vezes ela faz algumas gracinhas. Então algumas brincadeiras dela são chatas. S3/14

No Ensino Médio, os alunos comentam de diferentes maneiras a questão da relevância social dos conteúdos trabalhados. Os alunos destacam que tal aspecto promove maior envolvimento, interesse e, conseqüentemente, maior compreensão, favorecendo a relação sujeito-objeto de conhecimento:

A forma de como ela [professora] deixa a aula interessante. Quando a aula é assim maçante, parece que não serve pra vida do aluno. O aluno desprende e começa a conversar. Mas se é algo que realmente prende a atenção dele, pelo assunto mesmo e não porque ele pensou que é do vestibular, pelo assunto acho que gera um respeito assim de

tentar. Também de você sentir esse interesse gera respeito tanto quanto o outro aluno. Você sente menos direito de conversar porque você saca o interesse que ele teve também. Sabe, você fica meio assim de atrapalhar ele. S4/17

Eu gosto de geografia, que se relaciona com o presente. Porque história também aprende essas coisas de política, mas é do passado. Na geografia eu gosto porque é mais presente. Por exemplo, no caso do racismo, a morte do Papa, ou então Guerra Fria é um passado recente que até hoje tem reflexos na nossa sociedade. Por exemplo, geopolítica é no dia a dia. Então sei lá uma coisa lá da Queda do muro de Berlin. Aí eu vou ver aquilo no jornal, entendeu. Porque aquilo tem efeito na minha sociedade. Eu gosto muito da aula da (nome da professora). S6/17

A relação que os professores fazem de uma disciplina com a outra, do conteúdo com coisas que estão acontecendo. Quando eu estudei em outro colégio, o máximo que a gente aprendia, além do conteúdo de cada disciplina que tinha que ser dado, era alguma relação que o vestibular já tinha cobrado. Então, a gente aprendia a responder as questões. O maior compromisso era ir bem na prova. Aqui não, já que está aqui pra aprender, vamos aprender direito. S7/17

[Sobre a aula expositiva] Isso faz a gente aprender melhor porque é um conteúdo que eu aprendi ou alguma coisa que eu assimilei e isso é bom, faz a gente se sentir bem. S9/17

O professor abre o olho da gente pra ver que não é isso. Não é só laboratório. É mais real está na sua vida. Têm matérias que você percebe mais fácil a proximidade com a vida. Em outras matérias é mais difícil. S11/17

Um comentário, de maneira especial, destaca a prática pedagógica como determinante na relação do sujeito com a escola, com o conhecimento e com a vida:

Antes eu estava num colégio completamente tradicional lá em Brasília. Era só aula expositiva, copiar da lousa e eu estudando pelo livro, as questões que estão no livro que eu sei que vão estar na prova, de uma forma um pouco diferente, mas eu sei que são aquelas lá mesmo. Então é nesse esquema tradicional de aula mesmo. E eu vejo que eu não aprendi nada. Eu não aprendi direito, eu decorei. É aquela história, você decora pra fazer a prova e acaba não aprendendo nada. O tipo de trabalho que é feito muda tudo porque muda a relação do aluno com o professor, com a escola, com tudo, com a matéria. Você tem que ter um envolvimento maior. Não dá pra você chegar na véspera da prova e estudar. Você aprende a ser organizado, você já tem o compromisso com o estudo, você já desenvolveu uma série de habilidades que, nossa, tornam sua vida (...) fácil. S8/17

Surgiram, ainda, comentários apontando não só as práticas pedagógicas favoráveis, mas as desfavoráveis. Evidencia-se que a baixa qualidade da mediação do professor afeta, negativamente, a relação do sujeito com a própria aprendizagem e, conseqüentemente, com o objeto de conhecimento em questão:

Não avança porque ninguém quer ouvir ela. Ela sabe que não quer ser ouvida. Por isso ela vai lá e dá uma folha cheia de conteúdo, quem não sabe não sabe mesmo, vai lá e vai mal, a gente fica um lixo. S3/17

Por exemplo, eu estou adorando trabalhar com a professora (nome da disciplina). Ela é muito carismática, muito boa. Agora se pegando em (nome da disciplina). Eu não dou a mínima, nunca dei, porque assim, (...) [eu sou] bom e eu tenho que agüentar ela dando uma disciplina fraca. S4/17

Se ele (professor) está mal naquele dia, eu percebo que está mal. Aí eu mesmo não tenho o interesse de acompanhar. Fico com sono e aí não vai. S7/17

Neste grupo, volta a ser apontado o dinamismo da aula para envolver o aluno. Infere-se que o interesse e a atenção do aluno são aspectos importantes que podem contribuir para a relação do aluno com o objeto de conhecimento:

O professor que fala só a mesma coisa a aula inteira, depois repete, só fala o tema dele, fica uma aula enjoativa, contínua, você fica olhando pra lousa, escrevendo alguma coisa, às vezes quando o professor interage, quando ele faz alguma coisa diferente ele chama a sua atenção é bom até pra acordar a gente, quando você não está prestando muita atenção. S1/17

Aulas mais maçantes sempre têm e isso reflete nos alunos. Eles não prestam atenção e não ligam pra a classe [não se importam se estão atrapalhando]. E o contrário também, aulas mais interessantes geram alunos mais comprometidos com a classe, há mais respeito pelo outro. O lance prático visual ajuda a aprender mais. Quando começo a pegar a linha de raciocínio eu me envolvo mais. S10/17

A relação do professor com o aluno é um outro fator muito apontado nos comentários dos alunos do Ensino Médio. Evidencia-se que a relação do aluno com a matéria recebe influência direta da forma como o relacionamento professor-aluno se estabelece. Gostar do professor, muitas vezes, leva o aluno a gostar da disciplina. Por outro lado, observa-se que o tempo de convivência entre professor e aluno, possibilitado pela carga horária da disciplina, pode interferir nesse vínculo, mesmo com os alunos maiores. Quando o vínculo é positivo, a relação do aluno com a disciplina tende a ser boa:

A matéria fica muito com relação ao que o professor é, né. Às vezes a gente acha que não gosta de uma matéria... ou gosta isso é muito relativo, isso é muito relativo ao professor. Eu amava geografia na 8ª série por causa do professor. Eu não gosto de geografia hoje como eu gostava naquela época. Eu acho que a professora tem assim uma, não sei se ela é muito ocupada, o que que é, mas ela não tem assim muito tempo. Tem uma aula por semana com a gente, né então a gente não tem muito contato com ela. Mas tudo depende muito. Se o professor te trata bem, ele te conquista. Aí fica mais fácil pra ele passar alguma coisa pra você. S3/17

O (nome do professor) ele deu aula pra gente de filosofia no 1º e 2º ano. Ele conquista a gente de começo, então é como se a gente atrelasse o professor à matéria. Pra gente a (nome da professora) é matemática, o (nome do professor) era Física, como hoje a (nome da professora) é Física. Então o (nome do professor) por ser um cara bacana ele dava

aquela entrada sobre o que é a Filosofia e uma parte dele [no sentido de que contava dele também] e a gente gostando dele, acabava gostando de Filosofia, mesmo quem não se interessava por Filosofia, acabava gostando de saber dos pensadores, porque, daí começava a se encontrar na Filosofia, se encontrando com o professor, ao mesmo tempo na matéria, misturava tudo. Era uma comunhão com o professor e com a matéria. S4/17

Eu consigo ver sentido em tudo que ela fala. Pra mim interfere muito o professor. Se eu não gosto do professor eu não consigo prestar atenção na aula, estudar. Quando eu gosto do professor eu me identifico mais, eu estudo mais. S6/17

Por outro lado, quando o vínculo com o professor é negativo, a relação com a disciplina pode não ser boa, pois se evidencia que o aluno não tem interesse e nem considera o que o professor fala:

Infelizmente ela [a professora] acaba pegando birra de um ou de outro. Eu estou sossegado esse ano, porque eu não fiz nada. Nos anos passados eu meio que não gostava dela, ainda não gosto. Agora eu desencanei de brigar com ela. Deixo ela falando com as paredes enquanto isso eu durmo, faço outra coisa na aula dela. Mas o complicado é que ela pega birra, tipo ela não gosta, tal e qualquer coisa ela vai indo contra você. S4/17

O vínculo se estabelece também através das demonstrações que o professor dá, de que gosta do aluno. O comentário abaixo destaca uma situação concreta que o aluno considera como demonstração de carinho e consideração:

Ela comprou ovo de páscoa pra gente! Que professor conquistou a gente com ovo de páscoa? Nenhum cara! É! Ela chegou assim na Páscoa eu estava até meio triste com ela (...) E ela disse, vou dar o exercício, mas antes disso eu vou dar ovinho pra vocês. Aí ela pegou e tirou uma caixinha assim e saiu dando um ovinho pra cada um. Nossa tem professor que gosta de mim cara! Eu fiquei maior empolgado pra fazer as coisas. Eu falei pô agora vou fazer tarefa, cara! S4/17

O vínculo com o professor interfere na relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento; da mesma forma, as práticas pedagógicas que aumentam a probabilidade de sucesso do aluno têm um efeito importante na construção desta relação:

Tem a ver com a facilidade e com o professor. A questão de professor e a matéria variam bastante. Quando você sabe fazer, você acaba se envolvendo mais, fazendo exercício, você gosta de fazer. O professor desperta sua curiosidade, desperta esse gosto. Por exemplo, eu estou adorando trabalhar com a professora (nome da disciplina). Ela é muito carismática, muito boa. S4/17

Este aspecto também foi apontado por todos os grupos etários anteriores. Quando o aluno entende bem, gosta mais do objeto de conhecimento em questão.

Alguns alunos do Ensino Médio abordam a prática pedagógica de ver a lição de casa de cada aluno. Os comentários sugerem que, na fase em que os alunos estão, esse controle do professor não altera a postura do aluno diante do compromisso com a lição de casa. Infere-se que as ações muito focadas no controle individual impedem a consolidação da autonomia e a construção de uma relação de confiança e responsabilidade entre aluno e professor. Conseqüentemente, estes aspectos influenciam a relação do aluno com o objeto de conhecimento:

(...) Parece que quando o professor não tem aquela cobrança de olhar a lição você faz porque isso é importante pra você. Eu me sinto mais livre é melhor. Do outro jeito você faz por fazer e acaba não aprendendo direito. Você vai fazer para um resultado final. S7/17

Eu, pessoalmente, valorizo muito o professor que não passa olhando quem fez dever de casa. Eu acho que ele está estimulando a independência do aluno. Bom eu acho que no começo isso é importante. Não dá pra você pegar desde uma 1ª série do ensino fundamental, não é assim que funciona. Mas eu vejo, pô 3º ano do ensino médio, o professor ter que passar de carteira em carteira vendo lição de casa, não é mais tempo disso. Quem dá importância pro dever, valoriza e acha que o certo é fazer, vai fazer e pronto. Então quem não dá não dá e não vai ser o professor passar ou não que vai definir isso. S8/17

Em síntese, neste núcleo, destaca-se, nas quatro séries, a qualidade da mediação do professor para que se estabeleça uma boa relação com o objeto de conhecimento. A ação do professor, através das práticas pedagógicas, determina, segundo o olhar dos alunos, o gostar ou não de escrever, gostar de matemática, de geografia, etc. Em muitos comentários, as práticas pedagógicas dos professores repercutiram na auto-estima dos alunos. Eles percebiam-se melhores, havia uma satisfação explícita com o produto final. Neste sentido, é possível inferir que tal aspecto afeta diretamente a relação do aluno com o objeto de conhecimento. Mesmo que nem sempre de forma explícita, considera-se que os comentários destacando a percepção do aluno em escrever mais, errar menos, entender bem, estar mais organizado, desenvolver novas habilidades, aprender para o ano todo, estabelecer novas relações, etc., certamente favorecem a construção de uma boa relação com o objeto de conhecimento em questão. Há uma estreita ligação apontada por todos os grupos entre o entender/aprender e o gostar de fazer.

Também é importante destacar que, em todos os grupos, encontra-se referência às atividades que se relacionam aos usos sociais dos conceitos trabalhados. Isto traz uma

repercussão na relação entre aluno e objeto de conhecimento, pois compreendem melhor e estabelecem relações diversas.

Ainda neste núcleo, é possível identificar que os alunos do Infantil 4 apontam o ensino, na figura das professoras, como determinante para relação sujeito-objeto de conhecimento. Por sua vez, os alunos do ciclo II/4ª série especificam as práticas pedagógicas relevantes para tal relação. Com os alunos do ciclo IV/8ª série, a figura da professora volta a ser central; com os alunos do Ensino Médio, ambos os aspectos são evidenciados – tanto relacionados diretamente com a pessoa do professor, como também com as suas práticas pedagógicas.

Alguns aspectos apontados pelos alunos são diferentes. A proximidade é destacada como algo importante na relação sujeito-objeto de conhecimento para os alunos do Infantil 4, ciclo II/4ª série e ciclo IV/8ª série; para o Ensino Médio, o espaço de atuação mais autônomo, apostando numa relação de confiança e responsabilidade é o mais valorizado, repercutindo na relação que o aluno estabelece com o objeto de conhecimento.

O dinamismo da aula, possibilitando maior interesse, atenção e, conseqüentemente, maior compreensão por parte dos alunos, é evidenciado no ciclo IV/8ª série e Ensino Médio, sugerindo uma percepção mais refinada da relação ensino-aprendizagem.

Outro aspecto interessante de ser observado é que, para os alunos do Infantil 4, gostar de fazer a atividade relaciona-se diretamente com o gostar do objeto de conhecimento. Enquanto que, para os alunos do ciclo IV/8ª série e Ensino Médio, gostar do professor influencia o gostar do objeto de conhecimento.

Um último aspecto a se destacar refere-se aos comentários dos alunos do ciclo II/4ª série. As interações entre os alunos também têm uma repercussão na relação sujeito-objeto de conhecimento. Ensinar o outro, explicar para o outro, ajuda a construção de uma auto-estima positiva em relação ao próprio desempenho.

### **Núcleo de significação 7: Relação do professor com o objeto de conhecimento.**

Refere-se aos comentários dos alunos a respeito de como percebem a forma de o professor lidar com a sua disciplina, com o ensino de maneira geral e o quanto esses aspectos interferem no interesse e na vontade de aprender dos alunos. Relaciona-se a aspectos que revelam o conhecimento do professor em relação ao que está ensinando, como também a satisfação

demonstrada por ele em relação ao que faz, referindo-se, portanto à sua relação com o próprio ensino.

A satisfação do professor em ensinar é percebida pelo aluno do Infantil 4, que expressa a idéia de uma *professora legal*. É possível inferir que o ser legal relaciona-se com fazer coisas legais, porque, de fato, ela gosta do que faz. Faz com envolvimento que revela a satisfação:

Ela gosta de ensinar a gente. Ela é uma professora legal. S2/6

O domínio que o professor tem da matéria e dos conteúdos com os quais trabalha revela a qualidade de sua relação com o objeto de conhecimento. Os comentários dos alunos nas diferentes séries sugerem maneiras diferentes de se perceber essa relação. Um aluno do Infantil 4 destaca a pessoa da professora como exemplo de competência: observar tudo que ela faz, contribui para que o aluno aprenda:

Ela faz coisa na lousa, escreve, ela desenha... Eu olho tudo que ela escreve, desenha e estou ficando craque. Ela é muito craque! Eu fico vendo ela escrever assim [referindo-se à escrita da rotina na lousa] e depois eu aprendo e escrevo direitinho. S2/6

Quando ela vai falando, eu presto bastante atenção pra ver se tem alguma coisa que eu posso escrever. Ela vai falando, escreve na lousa, conta história pra gente aprender a ler. S3/6

Portanto, infere-se que há um reconhecimento pelo que a professora sabe (*Ela é muito craque!/Ela vai falando, escreve na lousa, conta história*), despertando no aluno uma admiração (*Eu olho tudo que ela escreve, desenha/eu presto bastante atenção pra ver se tem alguma coisa que eu posso escrever.*) que afeta o processo de aprendizagem (*depois eu aprendo e escrevo direitinho. Estou ficando craque/prá gente aprender a ler.*).

Esse processo de identificação em função da admiração que o professor desperta no aluno é também observado no comentário de um aluno do ciclo II/4<sup>a</sup> série: olhar o que o professor faz promove a aprendizagem do aluno:

Eu aprendo olhando na lousa o que a professora está explicando e também aprendo estudando e memorizando. S2/10

Observa-se, num outro comentário, o reconhecimento da competência do professor e do domínio que tem da matéria, através da criticidade, das relações que faz e das informações que traz:

Ela tem uma visão crítica. Ela faz muitas relações. S1/10

O que ajuda é o jeito dela, um jeito mais crítico. S14/10

Ela vai trazendo informações diferentes dentro do assunto e aí depois ela aprofunda em outros momentos. S17/10

Destaca-se que as relações que a professora estabelece entre as disciplinas e os diferentes conteúdos revelam o domínio que ela tem, bem como possibilitam uma aprendizagem significativa e interessante, que motiva o aluno:

O que eu gosto na (nome da professora) e em todas as professoras da (nome da escola) é que ela engloba tudo faz tipo uma matemática que faz relação com português, que faz com história, que faz com matemática, então fica mais fácil da gente aprender e não fica uma aula muito cansativa. O legal da (nome da professora) é que ela fica fazendo as relações e que ao mesmo tempo ela vai ensinando uma coisa, que ela vai ensinando pra outra. Ela não precisa de uma aula só de português, só de matemática, só de história. Não, ela faz tudo numa só aula. Ela tem vários momentos que não são tão cansativos e fica tudo relacionando. Senão fica meio monótono. S17/10

Mais uma vez, como no grupo anterior, a satisfação pelo que faz é percebida pelo aluno, através do ensinar bem e explicar bem. Infere-se que tais aspectos revelam o tipo de relação que a professora tem com o objeto de conhecimento:

Ela me ajudou a compreender coisas que eu não sabia, porque ela explica bem. Acho que pra todo mundo ela ajudou. Ela desenha, por exemplo, fala assim se esse número está aqui você tem mudar ele pra cá, assim, assim... Porque quando ela está explicando na lousa e alguém faz uma pergunta assim, ela explica super bem. Ela gosta de explicar e de ensinar. S13/10

No grupo de alunos do ciclo IV/8ª série, observa-se um comentário que possibilita inferir que o domínio que o professor tem da matéria permite um dinamismo que vai além do conteúdo, trazendo coisas diferentes:

O (nome de outro professor) tinha uma aula bem dinâmica, a gente rapidamente fugia do assunto, comentava umas coisas e depois voltava. A gente aprendia umas coisas diferentes na aula de português. S10/14

Nota-se que o aluno, ao comentar que o professor *fugia do assunto (...) e depois voltava*, evidencia, como no grupo anterior, um dinamismo que motiva o aluno. É possível inferir que isso pode ser uma forma de estabelecer relações que demonstra domínio da matéria. Da mesma forma, essa mobilidade gera admiração.

A admiração é um aspecto evidenciado, também, por este grupo de alunos. Observar tudo que a professora faz revela uma consideração pelo que ela sabe, pela sua capacidade:

Eu presto atenção em tudo que ela faz e, tipo, se não entender alguma coisa eu pergunto. S5/14

Sabe, eu não estava entendendo nada de raiz e fatoração, aí ela vem e mostra de um jeito que fica muito mais fácil. Aí fico, nossa! Parece muito mais fácil do que eu pensava. A maneira que ela faz, sei lá. O livro faz de uma maneira, e ela faz tipo cada começo de unidade tem um texto pra você ler pra explicar como que faz. Ela não lê o texto. Ela explica com as palavras dela, porque ela sabe isso, faz bem, porque tipo é melhor. S7/14

Gostar de ensinar e gostar do que faz são aspectos, igualmente, identificados pelos alunos deste grupo:

Ela explica de um jeito que você consegue entender. Ela sabe tudo e explica empolgada. S1/14

O jeito dela dar aula é muito bom. S4/14

O envolvimento da professora influencia o envolvimento do aluno, influencia o seu desejo de aprender e, certamente, afeta a relação que se constrói com o objeto de conhecimento.

Nos comentários dos alunos do Ensino Médio também se observa que o domínio da matéria gera admiração e está relacionado à amplitude que o professor dá aos conteúdos. Exemplificar, estabelecer relações com aspectos da realidade, ouvir opiniões diferentes são aspectos identificados pelos alunos como reveladores de domínio por parte do professor e, conseqüentemente, afetam a aprendizagem do aluno de maneira positiva:

O jeito do professor interfere. Quanto mais o professor conhece a matéria, mais ele vai poder exemplificar, dar maiores alternativas para o entendimento da matéria. S1/17

Também, ela trata muitas coisas com uma amplitude maior, eu acho, na minha opinião, né. Por exemplo, assunto sobre, ah, sei lá as aulas dela abordam coisas que acontecem no cotidiano, não sei se é porque em Geografia precisa, ou se é mais o jeito dela de ensinar, mas esse negócio de racismo, por exemplo, em muitas escolas não vai existir essa aula. S1/17

Ela pega a matéria dela, discute, pega o princípio do que está discutindo, passa isso como um valor, passa como alguma coisa que não precisa ser, necessariamente, daquela situação, que pode se encaixar em outras várias. Então ela transpõe pro dia a dia dela pra ficar uma coisa mais cotidiana pra gente analisar e ver que não está tão distante da gente. S5/17

A partir do momento em que ele (outro professor) amplia a sua visão pra além daquela coisa do vestibular, do conteúdo, sai do esquema exercício prova, sabe. Fica muito mais interessante. Aumenta a qualidade da aula. S7/17

A relação do professor com o objeto de conhecimento expressa-se, na opinião do aluno, pela sua forma de organizar e planejar os conteúdos. Tal aspecto revela quanto domínio ele tem da matéria:

Às vezes o professor organiza o método de, de... a seqüência de conteúdos de uma forma que fica mais fácil entender, sabe. (...) dá pra entender mais fácil, eu acho, organizadamente, sabe. O professor que tem mais domínio sobre a matéria consegue fazer isso melhor. S1/17

O professor tem que ser bem organizado para não perder a linha, se não fica chato. S10/17

Por outro lado, o contrário também é explicitado. Enquanto a competência do professor é revelada pelas relações que estabelece para além dos conteúdos, pela amplitude e diversidade de idéias e opiniões com as quais trabalha, a falta de domínio da matéria mostra-se quando o professor fica fechado em seu ponto vista, considerando apenas a sua visão:

Sabe, então não sei se por falta de preparo que ele (outro professor), está vendo, está imaginando todos os caminhos que poderiam levar à discussão pegando informações de todos ou se ele, sei lá, se realmente ele é fechado a opiniões diferentes. Tem que estar preparado e imaginar que o aluno pode ter pensado algo que ninguém ainda pensou. Acho que novas idéias podem vir de qualquer lugar. S4/17

Da mesma forma que os alunos do Infantil 4, ciclo II/4ª série e ciclo IV/8ª série, a admiração pelo professor aparece no comentário do aluno do Ensino Médio:

Ela tem presença, né. Assim como o artista tem presença de palco, o professor tem que ter presença e... é isso. Ela deixa o nível sempre lá em cima. O estímulo vem de tal forma que mantém a coisa lá em cima porque quando... tem sempre o professor que aceita um aluno na média, sabe. Tem professor que sempre puxa todo mundo. E aí, quando você entra nisso você acompanha e não pensa mais assim, ah, pra prova eu vou precisar acertar só a metade pra tirar médio que passa, tal. S8/17

A admiração relaciona-se com a qualidade do que é ensinado. *Ela tem presença* porque domina o conteúdo, conduz e orienta o processo educativo, sabe o que está falando e, por tudo isso, *deixa o nível sempre lá em cima*. Isso influencia o aluno a envolver-se mais com a qualidade da sua formação do que apenas com a nota.

Há ainda um comentário que demonstra que ter o domínio da matéria apenas não basta. É preciso que o professor cuide da relação ensinar e aprender. Dominar a matéria implica em saber trabalhar com o aluno, envolvê-lo, despertar seu interesse, promovendo avanço em sua aprendizagem:

A (nome de outra professora) sabe muito bem a matéria dela, (...), mas ela tem aquela coisa dela ser horrível com a sala. Ela sabendo disso ela quer brigar com a sala e, brigando com a sala desembesta tudo e ela não consegue fazer mais nada, perde o controle. S4/17

Mais uma vez, como nos grupos anteriores, o envolvimento do professor com a matéria e com o ensino influencia o envolvimento do aluno. Gostar do que faz é interpretado como gostar do objeto de conhecimento, o que, afeta a relação do próprio aluno com o objeto de conhecimento:

Aqui na escola basicamente todos os professores gostam muito do que fazem. S2/17

Ele gosta do trabalho dele. Ele se empolga, se envolve assim como a gente. O professor que gosta da disciplina ele se envolve e com esse envolvimento você acaba gostando. S3/17

Melhora muito o interesse, pelo menos da minha parte, quando o professor demonstra um interesse na matéria, porque tem uns que parece que dão a aula e não gostam daquilo que estão falando. E se não gosta do que está falando, não gosta da aula, sabe, não demonstra prazer. S7/17

Observa-se, ainda, que o gostar do que faz e o envolvimento do professor, além de contagiarem o aluno, promovem uma aprendizagem significativa:

Ele já falou várias vezes que pra ele não tem coisa melhor quando a classe vira aquele... um brain storm só da classe. Todo mundo empolgado, discutindo filosofia. Fica discutindo e você vai pegando as coisas da discussão. É assim que torna algo produtivo. S4/17

Outras vezes influenciam até as preferências do aluno, aproximando-o mais do professor:

O professor gosta mais de Napoleão, você também gosta de Napoleão. Aí ele se empolga e você se empolga junto. E, às vezes você quer saber mais, você vai até ele e isso acaba criando uma certa afinidade. S6/17

Portanto, neste núcleo, fica evidente, nos comentários dos alunos de todos os grupos etários, que a relação afetiva do professor com o objeto de conhecimento revela-se na satisfação e envolvimento que ele demonstra no exercício de sua prática pedagógica. Evidencia-se o poder de contágio que a satisfação e o envolvimento do professor têm nos alunos, levando-os também a se envolverem. Nessa dinâmica interativa, o envolvimento do professor afeta a relação do aluno com o conhecimento e influencia as suas preferências.

Sem dúvida, a relação que o professor estabelece com o objeto de conhecimento interfere na qualidade da relação do aluno com tal objeto. Os comentários que expressam o domínio que o professor tem da matéria revelam o quanto esse aspecto influencia no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Nas diferentes séries observadas, o domínio da matéria revelou-se, basicamente, de três formas: na admiração que o aluno tem pelo professor, nas relações que estabelece entre os conteúdos e a realidade e na forma de organizá-los.

A admiração pelo professor constrói-se em função do que ele sabe, do que pensa, do que faz e como faz. Tudo isso afeta a forma de o aluno envolver-se com a sua aprendizagem. A admiração gerada pelo domínio que o professor tem da matéria foi explicitada em todas as séries pesquisadas.

Por outro lado, as relações que o professor estabelece, internamente, entre os conteúdos e destes com a realidade, foram identificadas nos comentários dos alunos a partir do ciclo II/4ª série. Somente o professor que domina bem a sua disciplina tem possibilidades de fazer tais relações. Isso contribui para aumentar o interesse e o envolvimento do aluno com o processo de aprendizagem.

A forma de o professor organizar os conteúdos foi evidenciada no ciclo IV/8ª série e no Ensino Médio. Foi interpretada pelos alunos como reveladora de um profundo conhecimento por parte do professor. Isso influencia na qualidade da aprendizagem e, conseqüentemente, contribui para uma relação positiva entre aluno e objeto de conhecimento.

### **Núcleo de significação 8: Sentimentos/percepção do aluno em relação ao professor.**

Refere-se a um conjunto de comentários que destacam os aspectos afetivos que são identificados no comportamento do professor na sua relação com o aluno. Refere-se às especificidades do comportamento do professor que são valorizadas pelos alunos como relevantes no processo de ensinar. Destacam a maneira de ser do professor, revelando a percepção de características pessoais do mesmo que afetam a sua relação com o aluno.

Para os alunos do Infantil 4, os aspectos afetivos presentes na relação professor-aluno, identificados em alguns comentários, revelam não apenas os comportamentos de atenção e carinho das professoras, como também a saudade que alguns alunos sentem por elas. Abaixo, explícita-se a falta que sentem da professora, quando ficam sem vê-la:

Nas férias poucas eu sinto saudade dela. [Refere-se à professora e aos finais de semana]. S1/6

Sentir saudade demonstra que a professora é lembrada e desperta a vontade de registrar os sentimentos de alguma forma:

Quando eu fico doente em casa eu sinto saudade dela. Às vezes eu fico vendo TV, às vezes eu fico desenhando a (nome da professora). S4/6

Sabe que um dia eu fiz um cartão pra ela e numa parte estava escrito – Amo você do fundo do meu coração. Eu fiz no computador porque eu tenho um programa de fazer cartão. Eu acho ela linda. S5/6

A valorização, por parte do aluno, do esforço da professora pode ser inferida no comentário que se segue. Parece que, ao interpretar que a professora nunca se cansa, o aluno ganha forças para enfrentar o que considera difícil:

O trabalho foi difícil, mas eu não cansei. Sabe que a tia nunca cansa de ficar em pé? Toda hora ela fica até acabar. Mas esse trabalho foi o mais difícil de todos. S7/6

Alguns alunos destacam que ficar brava não ajuda. Valorizam a forma cuidadosa que as professoras conduzem o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o seu desenvolvimento:

Essa escola é legal, não tem castigo. Porque castigo não vai adiantar nada. Tem que conversar. Ela é muito legal! Nem fica brava. Eu amo a tia de coração, porque ela ajuda, não dá castigo. Porque não adianta, tem que conversar. Castigo é ruim e faz a criança chorar. S7/6

As minhas professoras e a minha mãe elas sempre me ajudam a escrever. Ajudar é ter carinho. Mas na outra escola era chato porque a professora era muito brava. S8/6

Por outro lado, há situações em que o aluno reconhece a dramaticidade inerente das relações sociais:

Eu apronto demais. Eu faço malandragem, pulo da árvore... . Às vezes ela fica brava, às vezes pede pra eu não fazer mais. Quando ela fica brava ela grita. Não é bem gritar. Ela fica nervosa, faz cara feia, quando a gente faz arte muito feia. S4/6

Em vários comentários, destacam-se as qualidades do comportamento do professor que são evidenciadas pelos alunos. Para os sujeitos do Infantil 4, observa-se que ter paciência é uma característica apontada em diferentes situações:

Ela tem paciência, quando a gente não apronta. S4/6

Pra ensinar ela tem paciência. Ela não fica brava. Só vira bicho quando a gente faz arte. Quando está escrevendo ela não fica brava. S5/6

Ela tem paciência, ela não tem muita pressa, assim. Ela espera. S8/6

Ter paciência significa agir com tranquilidade:

Ela tem paciência. Paciência é ser calma, ela é. Só de vez em quando que ela fica brava. Quando está muita bagunça [Sorri]. S1/6

Em outros comentários, observa-se que ter paciência relaciona-se com o modo de falar – falar com calma, falar baixo, falar perto. Mas, tais comentários fazem parte do núcleo de significação 2 – formas de falar com o aluno.

Ter demonstrações de carinho é outra característica bastante valorizada pelos alunos do Infantil 4, no comportamento das professoras. Aqui também o carinho surge, na maioria das vezes, em situações envolvendo o ensino e a aprendizagem:

Ela fez assim na minha mão e fez carinho no meu rosto. Às vezes ela faz carinho. É bom. S1/6

A (nome da professora) sempre faz carinho. Eu gosto. Ela faz assim e assim [imita os carinhos da professora – põe a mão na barriga e mão no ombro], em quase todos os amigos. Ela faz com o Lucas, ela faz com a Elen. É bom. Tudo que agrada é bom. S2/6

Às vezes ela faz carinho. Ela passa a mão na cabeça, quando a gente machuca ou está triste. Também às vezes quando a gente está bonzinho. E quando a gente está trabalhando também, às vezes ela passa a mão na cabeça. É bom. Eu gosto porque eu gosto de receber carinho. S4/6

Ela faz carinho, às vezes. Ela põe a mão na cabeça da gente na hora que a gente está escrevendo. S5/6

Às vezes ela faz carinho assim [passa a mão em seu próprio cabelo], quando a gente está escrevendo. S7/6

Ela faz carinho. Hoje eu estava lá na mesa e estava assim e ela foi ver se eu estava com febre. Ela também mexe no cabelo quando eu estou trabalhando. Eu gosto. S10/6

Outra qualidade do comportamento das professoras apontada pelos alunos refere-se ao estado de ânimo das mesmas:

Ela brinca com a gente, ela ri das coisas. S3/6

Ela é animada, porque ela é feliz. S5/6

Ela é muito engraçada. Um dia ela fez o teatro da (nome da professora) e a gente não parou de rir do teatro. S6/6

Nos comentários dos alunos do ciclo II/4ª série, também se encontra referência ao estado de ânimo do professor. Ser brincalhão parece trazer uma leveza para os momentos de maior dificuldade de compreensão dos conteúdos:

O (nome do professor auxiliar) ele é muito brincalhão isso ajuda a gente. S8/10

Ao mesmo tempo, surgem comentários que se referem ao estado de ânimo, mas ressaltando a percepção da professora na mudança desses estados em seus alunos. Segundo alguns discentes, ela percebe quando estão tristes e preocupa-se com isso, porque sempre tenta ajudar; não deixa passar:

Quando eu estou muito quieta, é que estou triste ou cansada e aí ela sempre pergunta: – O que você tem que está quietinha? E aí ela fala comigo. S2/10

Ela dá conselho, diz pra eu me concentrar mais, ficar menos nervoso. S4/10

Um dia o B. estava triste meio no canto dele e ela disse assim: eu estou com os meus super sensores de tristeza ligados e eu percebi que você está meio triste, por quê? S6/10

Ela também sabe quando a gente está triste ou chateado, ela pergunta por quê. S7/10

Eles ajudam, apóiam. Não deixam de lado, quando tem algum problema, se a gente está um dia mais triste, eles ajudam. Os professores são muito legais aqui. S8/10

Os conflitos que surgem entre os alunos também recebem a atenção da professora. Sua intenção e disponibilidade em ajudar são percebidas por eles. Há cumplicidade, apoio e confiança permeando as relações entre professora e aluno:

Quando eu não participo muito tem alguma coisa que não está dando certo. Geralmente ela ajuda a resolver quando tem algum conflito com as minhas amigas, quando alguma coisa não está dando certo, ela me ajuda. Pergunta o que aconteceu e eu conto pra ela. Eu sei que ela não conta pra ninguém. S2/10

Ela deixa você falar, você pode contar tudo o que sente pra ela, que ela não conta nada. Fica só entre as duas pessoas. A não ser que seja pra ficar público, aí... S5/10

Tem coisa que fica só entre o aluno e ela e tem coisa que ela fala no coletivo. S17/10

Essa cumplicidade evidencia-se nos momentos em que a professora fala de seus sentimentos, ao mesmo tempo em que ajuda o aluno a falar sobre os dele. Mais uma vez a confiança na professora aparece. Ela mantém assuntos no âmbito privado:

Ela gosta de compartilhar o que ela sente e fica muito chateada quando alguém vai pra coordenação porque teve algum problema, tipo confusão. A gente percebe na expressão do rosto dela. Quando ela está meio triste ela compartilha com a gente. Ela fala o que ela sente e a gente fala o que a gente sente em diversas situações, tipo quando, por exemplo, eu estou lá no recreio e o G. vai lá e me xinga. Eu não falo nada com ele, mas se eu falo com a (nome da professora) ela vai lá e ajuda a gente a entender porque ele fez isso e falar o que está sentindo. Isso, não em público. S6/10

A (nome da professora) deixa cada um falar o que está sentindo, desabafar. Isso é bom. S10/10

Os dados permitem inferir que, ao falar de si mesma, a professora aproxima-se dos alunos e deixa-se conhecer melhor:

Ela faz de tudo com a gente, tipo o que acontece na vida dela, dá pra saber quando ela está triste ou alegre. S6/10

Cria condições que favorecem a retomada de suas próprias posições e discute com os alunos sobre isso:

Ela se coloca como parte do grupo, ela fala da vida dela. Até ela muda. Quando tem algum problema a gente conversa com ela e ela pensa sobre isso e muda. S10/10

Também compartilha experiências pessoais relacionadas à escola e ao aprender, viabilizando mudanças que podem contribuir mais para o processo de aprendizagem do aluno:

Isso é uma das coisas que ajudam a gente. Porque ela compara o que ela não aprendia, o que ela não teve oportunidade de aprender e tenta fazer o que ela não aprendeu quando era criança com a gente. S17/10

Na relação professor-aluno, há sentimentos que trazem segurança ao aluno, que conta com o apoio e ajuda da professora:

Na aula eu me sinto mais segura sabendo que a (nome da professora) pode me ajudar sempre que eu precisar nas lições de matemática. S3/10

Dois aspectos relacionados à dimensão afetiva nas relações entre a professora e os alunos coincidem com os apontados pelo grupo anterior. O primeiro refere-se à preocupação da professora em reduzir a ansiedade que pode acompanhar a dinâmica interativa da sala de aula:

Se tem um aluno que tem facilidade em matemática, e acaba rápido, ela fala pra ele quando acabar não gritar pra todo mundo, porque senão os outros se sentem incapazes – porque ai, eu demorei muito! E não é, foi ele que foi muito rápido. S7/10

O segundo aspecto aborda a questão do ficar brava ou nervosa. Os alunos valorizam formas mais cuidadosas de relacionamento. Assim, sentem-se mais acolhidos em suas necessidades:

Pra gente entender ela explica de novo e não fica muito brava. Tem professora que quando você não entendeu, ela não explica de novo e aí você não entende a lição e não faz, ou você faz tudo errado. Ela explica quantas vezes precisar pra você não errar a lição. S7/10

A (nome da professora) é muito legal. Ela dá ótimos conselhos pra gente. Ela é uma professora excelente. Ela ajuda a gente bastante, assim. Ela explica também quando a gente está com dificuldade. Às vezes a gente tem algum problema daí a gente tem medo assim, às vezes de falar, porque, às vezes, a professora pode ficar com raiva, mas ela não é

assim a gente pode falar normalmente. (...) Quando a gente está conversando na aula ela fala pra parar, né. Todo professor às vezes fica bravo porque a gente está conversando. No meio da aula ela chama a atenção, né. Mas ela tem razão. Sempre que ela dá bronca ela tem razão. Ela dá bronca porque ela quer o melhor para gente. S9/10

Assim como no grupo anterior, a paciência surgiu como um aspecto valorizado tanto no comportamento da professora, como no do professor auxiliar. Aqui, encontra-se mais explícita a influência da tranquilidade para a realização das atividades:

Ele [professor auxiliar] explica com calma, tem paciência, vai passo a passo explicando, aí eu consigo fazer. Eu estava com dificuldade em matemática e ele me ajudou. Ele é calmo. (...) A (nome da professora) não fica nervosa, ela tem paciência, ela fica calma. Porque quando o professor é muito nervoso, aí que a gente fica mais nervoso ainda né, porque se a gente errar já sabe que ele vai dar bronca. Agora, ela não. Eu trabalho melhor quando eu estou tranqüilo. Ela é tranqüila, tem paciência. S9/10

No grupo de alunos do ciclo IV/8ª série, a paciência também é apontada como uma qualidade importante do professor, que interfere na aprendizagem:

Ela tem paciência pra explicar pra algumas pessoas. S11/14

Outros comentários encontrados nesse grupo dizem respeito à descontração e à maneira de brincar com os alunos, deixando mais leve os momentos em que é preciso chamar a atenção por causa da conversa excessiva, brincadeira fora de hora, ou ainda, desatenção. Tais comentários têm relação com o estado de ânimo do professor:

O jeito que ela faz tudo... ela percebe a hora de tudo. A hora que dá ela brinca, descontraí. E ela sabe fazer a gente prestar atenção também. S4/14

Ela brinca. Às vezes ela faz piada pra dar bronca, sabe. S9/14

A (nome da professora) é uma boa professora. Ela sabe descontraí e sabe ensinar. Ela dá bronca quando tem conversa e bagunça, mas se o grupo está fazendo ela só dá bronca. Mas quando está conversando e não está fazendo o exercício aí, ela não gosta e fica brava. S10/14

Um aluno destaca, mais explicitamente, a influência da professora em seu estado de ânimo. Mais uma vez, o contágio manifesta-se na relação professor-aluno:

Ela é a melhor professora de matemática. Sei lá, ela dá ânimo pra você fazer. S7/14

Às vezes, o comportamento descontraído da professora é visto como uma forma de ajudar o aluno a se perceber e se controlar, evitando que ele fique fora da aula. Observa-se que, ao lidar com questões disciplinares com maior descontração, a professora desperta nos alunos a preocupação sobre o que ela pode estar pensando. Na verdade, preocupam-se porque se importam com a opinião e julgamento que ela pode fazer:

Ah, quando ela vê que alguém está brincando pra num tirar da sala, ela brinca com aquela pessoa e todo mundo dá risada tipo, ela tira a pessoa do lugar ou fala alguma coisa engraçada e depois chama atenção de todo mundo de volta e aí, aquele aluno, que estava atrapalhando, não atrapalha mais e volta ao normal tipo, todo mundo se controlando. S1/14

Os outros professores quando querem que você fique quieto eles te dão uma bronca ou eles te mandam pro (nome do responsável). Ela não, cara, ela zoa com você sabe na frente de todo mundo, faz uma piada assim sobre você, ela fala alguma coisa que te deixa mó envergonhada, assim, todo mundo ri. É muito engraçado, é de brincadeira e depois você acaba dando risada. Isso ajuda porque quando o professor dá uma bronca é muito chato, você fica com raiva. Aí tipo, fica de propósito fazer mais bagunça ainda só pra irritar ele. Agora a (nome da professora) não, sei lá, tenho meio medo de levar bronca, porque você fica pensando, meu será que ela acha que eu estou chata agora? Sabe a gente fica meio que se preocupando com o que ela está pensando. S4/14

Ela deixa a aula mais descontraída. Ela não consegue dar bronca. Ela dá bronca e depois tira um sarro. Isso deixa a aula mais legal. Quem recebe a bronca acaba dando risada, mas se toca. S8/14

Nesse sentido, há também o respeito do aluno pela professora, levando-o a atender às solicitações dela:

Ela cativa. Não é só aquela relação professor-aluno. Nossa, será que estou enchendo o saco dela? Sabe, ela muito amiga, não é só professora. Porque ela chama a atenção de forma mais legal, mais descontraída. S5/14

Se começa ter muita risada ela olha e a gente pára porque a gente tem respeito por ela e aí pára. Esse respeito a gente tem porque ela é uma boa professora, ela é uma boa profissional, ela é muito simpática, a gente gosta de conviver com ela fora da aula, ela é muito bacana. A gente gosta de conversar com ela e isso influi na aula. S11/14

A proximidade da professora com os alunos em outras situações também é evidenciada e constitui-se elemento importante na construção de uma relação positiva entre ambos:

Ela vai às apresentações da gente de música aqui na escola mesmo e a gente gosta, né. Esse combinado é desde a 7ª série e ela nunca furou. (...) Quando acaba a aula ela é normal, ela é gente boa, conversa de outros assuntos quando acaba a aula, ela fica lá com a gente. S10/14

Quando acaba a aula muito professor quer sair fora logo, a (nome da professora) não, ela fica lá conversando. S11/14

A coerência entre o discurso e a ação é um outro aspecto que marca as relações entre professor e aluno:

Ela fala que vai e vai mesmo [Nas apresentações de música]. S11/14

Os alunos do Ensino Médio destacam em seus comentários, com muita clareza, vários sentimentos que valorizam na relação com o professor. O respeito, como no grupo anterior, é apontado com um aspecto fundamental. Expressa-se na forma de o professor tratar o aluno, na maneira de agir. Tudo isso parece influenciar a aprendizagem. Mas a reciprocidade é considerada. Ou seja, nessa relação, o aluno também trata o professor com respeito:

É engraçado pensar que a gente está numa idade que muda o comportamento muito rápido. Num mês a gente está com uma turma, de repente está com outra. Então o professor vai ter que imaginar que você pode mudar, sabe. Ele perdoar você como você perdoa os professores. Tanto é que tinha professora que eu não gostava e hoje eu gosto. Acho que todos os alunos fazem isso. Mas ela não perdoa e aí fica difícil ela avançar na aula dela, sabe. S3/17

O respeito é muito importante para a aprendizagem. Sei lá, eu sempre tratei muito bem meus professores. Eu sempre tive uma relação muito boa. S9/17

A forma de o professor tratar o aluno revela a sua preocupação com ele, como pessoa e como estudante, indo além da disciplina. Isso é interpretado como interesse em formar para além da informação, interesse em apoiar, em ajudar, em ouvir, considerando, algumas vezes, as necessidades da fase em que estão vivendo. O professor que trata bem o aluno recebe um bom tratamento, assim como abre maiores possibilidades para aprendizagem:

Tem também o caráter do próprio professor, né. Não sei falar se ele é gentil com a gente. Esse negócio, eu acho de ser gentil acho também que é importantíssimo, claro. O professor que não se dá bem com a classe, geralmente é odiado e ninguém presta muita atenção na aula dele. S1/17

Ele escuta, tal, conversa, fala ah não, dá umas ajudas, tudo. Ele te trata bem você fica bem. S3/17

Não pode ser um professor neutro, um professor que simplesmente venha e passa a sua matéria e não se envolva com o aluno de certa forma. Têm alguns que..., sabe falam assim: – Ah, o problema é seu. Mas é justamente pra falar assim: – Meu, presta atenção, o

problema é seu, mas eu estou aqui pra te ajudar. Não é exatamente se vira você é um nada e tchau. S5/17

Uma parte tem a ver como você é tratado, outro vai de afinidade. Quando o professor mostra que não está nem aí pra você, a tendência é você não está nem aí pra ele. Por exemplo, o professor que fica falando – Vocês são adolescentes, isso é muito chato. É como se a gente fosse menos gente que ele. Só porque a gente está numa fase diferente. E aí fica complicado. Tem professor que é meio pai e mãe, assim. Puxam a orelha, brincam, entendeu. Também não é muito legal aquele professor que só reclama, ou aquele que só elogia. Eu penso que os mais adorados são aqueles que brigam com você, mas também passam a mão na sua cabeça, quando você precisa – Eu te entendo como aluna e como ser humano. S6/17

O respeito, às vezes, mostra-se na maneira de o professor conduzir o processo educativo. O aluno identifica a sinceridade e honestidade como aspectos fundamentais na relação de sala de aula:

O professor pega um exercício que seria um exercício menor, assim que não teria um peso avaliativo tão alto quanto uma prova e fala que é uma prova só pro aluno levar a sério. Eu acho isso péssimo. Quando o professor pega e é sincero eu acho muito legal. S8/17

A sinceridade ainda surge na questão da lição de casa. Infere-se que a habilidade do professor em estabelecer uma relação, pautada pela sinceridade e confiança, possibilita desenvolver no aluno maior compromisso com seu processo de aprendizagem:

[Sobre não passar para ver se o aluno fez a lição de casa] Então eu acho que já cria uma relação de sinceridade, que até estimula o aluno que faz, de repente. Eu acho o contrário, de repente: – Ah você não vai ver, não vai dar meu ponto positivo? Não, você está ganhando. Você não vai se enganar. Tem aquele que copia e acha que está se dando bem porque ganhou um ponto de graça. Na verdade ele vai se dar maior mal. Ele está perdendo. Agora envolve um amadurecimento do aluno, né, não é qualquer aluno que entende isso. A relação com o professor tem que ser a mais sincera possível, pra poder trabalhar assim. S8/17

A confiança é também apontada como aspecto importante da relação:

A questão da confiança do professor com o aluno é muito importante. Isso aumenta o compromisso do aluno de acompanhar a aula e ver se ele tem alguma dúvida, de estudar. S7/17

O tempo de convivência entre professores e alunos é apontado como algo importante. Há comentário que destaca os estudos do meio como uma possibilidade para conhecer melhor o professor, aproximando-se e estreitando o vínculo:

Eu acho que estudo do meio é primordial pra isso. Você sai com o professor e ele se mostra como um ser humano e você vê. O estudo do meio de Brasília é isso, é muito legal, porque a gente passa mais tempo. Apesar dos professores estressarem a gente ao quadrado, você está do lado dele e você começa a ver ele como pessoa. Você fica do lado dele 14 horas no ônibus, você começa a conversar de outras coisas sem ser a matéria dele, depois daquilo aproxima. S6/17

A formação do vínculo parece depender, também, do quanto o aluno consegue perceber o lado humano do professor, reconhecer mais profundamente quem ele é. Isso pode gerar admiração e respeito:

Uma coisa assim com o professor é que você descobre que ele é humano. É... uma coisa que estranhei assim, eu quando comecei a olhar a (nome da professora) ela tem uma carinha meio carrancuda, parece meio malvada. E ela é super foda, quando você vê o que ela já fez, os cursos que ela tem, tal você vê ela é uma máquina, mas você olha ela é super gente boa. (...) Eu gosto muito da (nome da professora). Nunca fui bem em literatura, mas mesmo assim eu gosto, tal. Mas uma coisa que eu acho interessante é que eu sinto respeito, não é medo. S3/17

A demonstração de afeto também é identificada pelo aluno de diferentes maneiras:

A impressão que dá é que talvez ela não goste muito da gente, ela meio que suporta, mas às vezes ela dá luz de que ela gosta: ela empresta a tabela periódica dela na prova, ou então ela te ajuda com alguma coisa. S4/17

Ainda tem comentário que destaca o quanto o professor conhece, verdadeiramente, o aluno, suas dificuldades e possibilidades:

Os professores sabem meu nome eles conhecem meus pais, eles sabem quando eu estou bem e quando eu não estou. O professor corrige sua prova, você vai mal, ele fala assim: – Que história! Não é você nessa prova! Cadê as coisas importantes que você fala? Eu acho isso importante. O professor sabe o quanto você rende e cobra isso. Ele sabe quando você quer render e você rende mais. Então ele puxa porque ele quer que você renda mais. S6/17

Os alunos destacam o senso de humor e a descontração como qualidades importantes do professor. Da mesma forma que os grupos anteriores, evidencia-se a leveza que se instala nos momentos difíceis:

Ter senso de humor, uma coisa que é importante assim, tem muito professor que, assim, que nem falam pra gente tem que lidar com trabalho e tem que lidar com diversão. S1/17

O professor tem que ser um pouco assim, descontraído, pra deixar um pouco leve. Principalmente agora que tem muito conteúdo e tem hora que fica um pouco carregado. Por exemplo, mesmo na hora de passar o conteúdo falar como se fosse uma conversa. S8/17

A professora que é bem humorada, mais articulada, isso ajuda mais, ela passa melhor o assunto. S10/17

O bom humor próprio da descontração é interpretado como uma forma de lidar com o trabalho e com a diversão. Revela articulação e troca – o professor fala, mas ouve também. Tudo isso parece influenciar na aprendizagem.

A coerência, percebida tanto no discurso do professor como no seu modo de agir, também foi um aspecto evidenciado neste grupo, da mesma forma que o grupo anterior (ciclo IV/8ª série):

A atitude do professor é muito importante, a postura. Ter coerência entre o que fala e o que faz: – Salve as árvores! Mas dá prova com várias folhas. – Não sejam múmias, mas não deixa conversar. S11/17

Surgem, ainda, características diferentes das apontadas nos grupos anteriores. A flexibilidade é uma delas:

E também ser flexível! É um absurdo, mas assim no 3º a gente tem que pedir pra beber água e tem professor que não deixa por birra, assim. Sei lá, ser um pouco flexível, assim, essas coisas. S2/17

Uma última qualidade a ser destacada é ser amiga dos alunos:

A (nome da professora) é uma pessoa muito amiga dos alunos, acho que é ótimo isso. S1/17

Esse negócio está muito ligado ao fato do professor ser amigo ou não do aluno ou da classe. Tem muito professor assim que é amigo mesmo do aluno, sabe, faz piada o aluno retribui, esse tipo de coisa. Até o ano passado a gente estava combinando de comer pizza, a gente convidou os professores, não sei o que, acho que isso ajuda pra caramba, pra você prestar atenção na aula, se interessar. [Essa coisa de ser amigo é legal?] É tem muita gente que rejeita, tem muita gente que fala: – Ah vai ficar puxando o saco de professor? Sabe esse tipo de coisa. Só que, não sei, eu acho que quando chega no 3º o professor é um adulto, você também está ficando quase um adulto, acho que são duas pessoas semelhantes que estão ali trocando, se relacionando, dialogando. S2/17

Em síntese, neste núcleo, evidenciam-se alguns aspectos do comportamento do professor que se mantêm como importantes ao longo do processo de escolarização, ou seja, aparecem em

todos os grupos. A paciência é um deles. Ser paciente é repetir explicações e procedimentos, esperar o aluno, é ter calma e transmitir calma. Tudo isso, contagia o ambiente de maneira positiva para o destravamento da atividade cognitiva.

O outro é o ser brincalhão, divertido e ter senso de humor. A descontração é uma qualidade que, como a paciência, traz leveza para as situações de dificuldade e tensão.

As alterações de humor do professor são identificadas como influência negativa para a relação do aluno com o objeto de conhecimento. Demonstrações de paciência são valorizadas pelos alunos como algo que contribui para uma relação positiva entre aluno e professor e que afetam a relação dos primeiros com o objeto de conhecimento.

O jeito que o professor trata o aluno também foi evidenciado, mas ganha um caráter diferente nas séries onde aparece. Para o Infantil 4, é possível inferir que tratar bem é demonstrado pelo carinho. Os alunos destacam comportamentos de atenção e carinho por parte das professoras no sentido de elogiá-los e tranquilizá-los.

Por outro lado, os alunos do ciclo II/4ª série destacam a atenção da professora no que se refere às suas necessidades individuais, tanto em relação aos conteúdos, como com relação aos conflitos entre os alunos, alterações de humor e características individuais – *Ela dá conselho, diz pra eu me concentrar mais, ficar menos nervoso*. Apontam também um comportamento marcado pela troca – a professora fala o que sente e os alunos também. Dessa forma, há uma preocupação com que os alunos estão sentindo. Cuidar de conflitos entre eles, observar e conversar sobre tristeza, nervosismo, não ficar brava ou nervosa revelam formas mais cuidadosas de relacionamento.

Já os alunos do ciclo IV/8ª série destacam, nos comentários, uma relação mais explícita entre o professor e a disciplina. Para eles, o respeito e coerência do professor são aspectos que afetam a relação do aluno com o objeto de conhecimento. O respeito e a consideração expressos na maneira de trabalhar podem ser interpretados como uma forma cuidadosa de tratar os alunos.

Para o Ensino Médio, refere-se a se dar bem com a classe e saber ouvir. Os alunos destacam o respeito, a sinceridade e a confiança como aspectos importantes da relação entre professor e aluno. Valorizam os comportamentos do professor que vão além das preocupações com o conteúdo, considerando as necessidades específicas dessa idade.

Tanto o grupo de alunos do ciclo IV/8ª série como o do Ensino Médio falam de uma proximidade do professor em situações diferentes das relacionadas à sala de aula, como

importante para um vínculo mais estreito entre professor e aluno, o que possibilita um conhecimento mais profundo de um e de outro.

No comentário de todos os alunos deste núcleo observa-se a admiração que alguns professores despertam em seus alunos, influenciando a relação destes com a aprendizagem, com a escola e com o objeto de conhecimento.

Em síntese, todos os sentimentos e percepções em relação ao professor, explicitados pelos alunos nas diferentes séries, mesmo com as suas especificidades, parecem ter o mesmo efeito no comportamento dos alunos: reduzir a ansiedade, favorecer a atividade cognitiva e, conseqüentemente, contribuir para que o aluno evolua em seu processo de aprendizagem, considerando-se capaz, construindo uma boa relação com o objeto de conhecimento.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da apresentação dos dados, no capítulo anterior, pode-se identificar a afetividade na dinâmica interativa da sala de aula e suas diferentes formas de manifestação. Tais formas de manifestação foram organizadas através dos oito *núcleos de significação* apresentados e discutidos, segundo os quatro diferentes momentos do processo de escolarização em que os alunos se encontravam.

Observa-se o quanto as ações mediadoras dos professores criam situações que produzem diversos sentimentos e emoções que influenciam o processo ensino-aprendizagem, podendo torná-lo, ou não, mais efetivo e proveitoso.

Neste capítulo, a intenção é discutir, teoricamente, o papel da afetividade neste processo de escolarização, explicitando o seu entrelaçamento com os aspectos cognitivos, baseando-se nas concepções de Wallon e Vigotski.

Para esta discussão, optou-se por uma organização segundo alguns conceitos centrais de ambos os autores no que se refere à afetividade, envolvendo as emoções e sentimentos produzidos no contexto pesquisado. Desta forma, ao se discutirem tais conceitos, os *núcleos de significação* serão recuperados, concomitantemente, através de alguns comentários dos alunos, que servirão de exemplos para a articulação teórica que compõe esta parte da pesquisa.

Como apresentado no primeiro capítulo, Wallon e Vigotski defendem a natureza social dos processos psíquicos e o entrelaçamento entre processos afetivos e cognitivos. Assumem, ainda, uma perspectiva de desenvolvimento para o estudo das emoções, afirmando que estas ganham formas de manifestação qualitativamente diferentes, da mesma maneira que os processos cognitivos.

Wallon, em sua teoria, traz contribuições para a apreensão da pessoa como resultado da integração das dimensões motora, afetiva e cognitiva. *“Essas dimensões estão vinculadas entre si, e suas interações em constante movimento; a cada configuração resultante, temos uma nova totalidade que se expressa na pessoa”* (MAHONEY e ALMEIDA, 2000, p. 12). Mahoney e Almeida (ibid) esclarecem que cada configuração abre possibilidades novas de atuação e compreensão do mundo, que são organizadas em fases denominadas por Wallon de estágios.

Em cada estágio, Wallon demonstra que o indivíduo estabelece relações específicas com o mundo físico e social, que se caracterizam por comportamentos singulares. Mas, há, entre os estágios, uma influência recíproca, na qual as condições preexistentes participam das novas aquisições e organizam-se de forma diferente para poder integrar-se às funções mais complexas.

Os estágios organizados por Wallon serão a base para as discussões que aqui se apresentam, especialmente no que se refere às transformações das manifestações da afetividade ao longo do processo de escolarização, nas diferentes idades pesquisadas. Da mesma forma, alguns conceitos e processos serão centrais, nesta discussão. Dentre eles o poder de contágio das emoções e os conceitos de alternância e preponderância dos aspectos afetivos e cognitivos, em cada estágio de desenvolvimento.

Vigotski, por sua vez, discute o entrelaçamento dos aspectos afetivos e cognitivos através dos conceitos de mediação e zona de desenvolvimento proximal, processo de internalização, subjetividade e intersubjetividade, significados e sentidos.

Portanto, as discussões que se seguem organizam-se na trajetória de alguns conceitos, envolvendo ambos os autores.

Segundo Wallon (1995a), a vida afetiva constitui-se a partir de um intenso processo de sensibilização. Destaca uma sensibilidade perceptiva, de natureza orgânica, vinculada a uma vida funcional, que possibilita os movimentos específicos para a sucção, que permite à criança sentir as alterações em seus órgãos e músculos e uma sensibilidade de relação que envolve toda a reação e percepção do mundo exterior. Em ambos os processos, o que está em evidência é a intensidade das sensações agradáveis e desagradáveis. Neste sentido, a afetividade “*refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis*” (MAHONEY e ALMEIDA, 2007, p. 17).

A partir dos dados apresentados, é possível defender que há uma sensibilidade, por parte dos alunos em relação ao tipo de mediação feita pelo professor, que revela a forma como eles são afetados, provocando diferentes sentimentos que influenciam o processo ensino-aprendizagem, interferem na relação com os conteúdos e na visão que cada aluno tem de si mesmo. Segundo Almeida (2004), “*o professor deve basear a sua ação fundamentado no pressuposto de que o que o aluno conquista no plano afetivo é um lastro para o desenvolvimento cognitivo e vice-versa*” (p. 126).

Para Wallon (1995b), muito precocemente a criança sente-se atraída pelas pessoas que a rodeiam. Como apresentado no primeiro capítulo, as necessidades mais vitais do bebê são satisfeitas por meio da ação do outro. Desta forma, rapidamente, a criança torna-se sensível aos pequenos indícios da disponibilidade do outro em relação a si própria.

Observa-se, pelos dados apresentados, que os alunos, em todas as idades, identificam o grau de disponibilidade dos professores e interpretam como uma das possibilidades de ajuda no processo de aprendizagem:

Ela ajuda a gente no trabalho. Ela ajuda com carinho. Ela ajuda a gente muito quando a gente está precisando. S11/6<sup>51</sup>

Quando a gente estava vendo número decimal, eu chamei ela e ela foi me ajudar. Ela me explicou tudo de novo e eu consegui entender e fazer. Ele me ensinou um novo jeito de saber divisão eu acho que é mais fácil. Ela sempre vai um pouquinho em cada grupo ajudando. Você pergunta pra ela e ela ajuda. Ela fala o que é melhor. S13/10<sup>52</sup>

A (nome da professora) ajuda também, ela vê se a gente está indo bem, se tem alguma dúvida. Quando a gente não entende, ela explica e se ainda não entender ela explica de novo. Você fala: – ah eu não entendi. Aí ela fala: – ah então vamos ver. Olho como ela faz. Ela faz, você não entende, ela faz de novo. S7/14<sup>53</sup>

(...) às vezes ela [a professora] dá luz de que ela gosta [do aluno]: ela empresta a tabela periódica dela na prova, ou então ela te ajuda com alguma coisa. S4/17<sup>54</sup>

A disponibilidade dos professores percebida pelos alunos concretiza-se em ações pedagógicas bastantes efetivas – dar dicas, informações, explicar passo a passo, dar idéias, mostrar como faz, dar exemplos, ensinar a estudar, mostrar diferentes maneiras, etc. Em todos os grupos etários, os alunos destacam um conjunto de ações pedagógicas que os ajudam muito. Mas, nos comentários dos alunos do Infantil 4 (6 anos), apesar de falarem sobre ações concretas que os ajudam, evidencia-se um aspecto bastante tônico – fala-se de ajudar com carinho, fala-se de contato físico e destaca-se, igualmente, a entonação da voz. Demonstra-se que a afetividade manifesta-se e nutre-se por vias, algumas vezes, ainda, corporal:

Quando a gente fica muito nervosa, assim, pra achar, então ela vem perto e às vezes faz assim e ajuda a passar o nervoso. (Passa a mão na cabeça). S9/6<sup>55</sup>

---

<sup>51</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 1 – Formas de ajudar o aluno.

<sup>52</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 1 – Formas de ajudar o aluno.

<sup>53</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 1 – Formas de ajudar o aluno.

<sup>54</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 8 – Sentimentos/percepção do aluno em relação ao professor.

<sup>55</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 1 – Formas de ajudar o aluno.

Quando ela fala com a gente ela fala de um jeito bom. S2/6<sup>56</sup>

Os alunos do Infantil 4 estão, segundo Wallon, no fim do estágio do personalismo, que vai, aproximadamente, dos 3 aos 6 anos, no qual o domínio afetivo prepondera. De fato,

a experiência vivida, a relação afetiva que estabelece a cada momento com cada acontecimento de seu universo predominam sobre o pensado e determinam positiva ou negativamente as características que atribui aos objetos, pessoas ou situações com que lida. Embora saiba que as coisas, pessoas e acontecimentos têm uma individualidade estável, a compreensão que tem deles está diretamente relacionada a suas experiências emocionais (AMARAL, 2000, p. 51)

As experiências vividas em sala de aula, muitas vezes, foram capazes de promover experiências afetivas positivas, que marcaram, positivamente, o objeto de conhecimento, como exemplificam os comentários<sup>57</sup> que se seguem:

Eu gosto de escrever na escola, porque aqui a tia ensina e em casa não tem ninguém pra ensinar a gente. Aqui a gente aprende mais coisa. S3/6

Antes eu não gostava [de escrever]. Agora eu gosto. Antes eu só desenhava e escrevia pouco. Agora eu escrevo bastante. S5/6

Os demais sujeitos da pesquisa – alunos do ciclo II/4<sup>a</sup> série, do ciclo IV/8<sup>a</sup> série e do Ensino Médio – encontram-se em outros estágios de desenvolvimento. De acordo com Wallon, o primeiro grupo está no estágio categorial e o último, no estágio da puberdade e da adolescência. Os alunos do ciclo IV/8<sup>a</sup> série estão no fim do categorial e início do da puberdade e da adolescência.

No estágio categorial, o que prepondera é o domínio cognitivo e, por isso, o interesse volta-se para as coisas. “*O gosto que a criança toma pelas coisas pode avaliar-se pelo desejo e pelo poder que tem de as manejar, de as modificar, de as transformar*” (WALLON, 1995b, p. 215).

Observa-se que os comentários dos alunos a partir do ciclo II/4<sup>a</sup>série focalizam procedimentos específicos que os ajudam a superar dificuldades voltadas aos conteúdos. Desta maneira, vê-se que

---

<sup>56</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 2 – *Formas de falar com o aluno*.

<sup>57</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 6 – *Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento*.

as conquistas intelectuais do categorial permitem ainda ao jovem apresentar condutas que impõem exigências racionais às relações afetivas, exigências que estão relacionadas à necessidade de respeito recíproco, de justiça, de igualdade de direitos e refletem as novas necessidades surgidas na adolescência, tornando mais complexas as formas de o jovem demonstrar sua afetividade (DÉR e FERRARI, 2000, p. 66).

As modulações de voz e outras manifestações afetivas de natureza tônico-postural dão espaço para se valorizarem aspectos mais complexos de vinculação afetiva – consideração, atenção e respeito pelo que o aluno sente, pensa e pelo que ele é, como ilustram os comentários<sup>58</sup>.

Quando ela vê que estou agitada ela também vem e fala: calma. (...) Isso ajuda porque às vezes eu não percebo que eu estou atrapalhando a aula e ela me dá esses toques, eu paro pra não atrapalhar a aula e ela fala pra eu prestar mais atenção. S2/10

A professora que fala com o aluno ela está mostrando que ela tem respeito por ele. S2/14

Falando normalmente, sei lá, de um jeito mais leve, não como o professor falando com o aluno, sei lá, uma troca, o professor fala, mas ouve também. S8/17

Cumplicidade, respeito e reciprocidade são percebidos pelos alunos por meio da linguagem. Ainda no comentário do aluno do ciclo II/4ª série (S2/10), observa-se que, por se referir à agitação, manifestada fisicamente, existem componentes orgânicos presentes. Por outro lado, observa-se que a intervenção da professora revela uma preocupação relacionada ao autocontrole, no sentido de contribuir para a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento, implicando componentes afetivos mais refinados. Os outros dois comentários (S2/14 e S8/17) demonstram que a vinculação afetiva vai ganhando maior sofisticação.

Os alunos do Ensino Médio identificam o respeito e a coerência dos professores, a partir de algumas posturas que se destacam como determinantes para o processo ensino-aprendizagem:

O respeito é muito importante para a aprendizagem. Sei lá, eu sempre tratei muito bem meus professores. Eu sempre tive uma relação muito boa. S9/17<sup>59</sup>

A atitude do professor é muito importante, a postura. Ter coerência entre o que fala e o que faz: – Salve as árvores! Mas dá prova com várias folhas. – Não sejam múmias, mas não deixa conversar. S11/17<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 2 – *Formas de falar com o aluno*.

<sup>59</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 8 – *Sentimentos/Percepção do aluno em relação ao professor*.

<sup>60</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 8 – *Sentimentos/Percepção do aluno em relação ao professor*.

As atitudes do professor durante a aula, o que ele exige, o que ele pretende, o que ele espera do aluno tudo isso interfere na forma de aprender. S8/17<sup>61</sup>

No estágio da puberdade e da adolescência, conforme o conceito de alternância e preponderância de Wallon, já apresentado no primeiro capítulo, a afetividade incorporou as conquistas da dimensão cognitiva que preponderava no estágio anterior. De maneira diferente da criança, o jovem apóia-se em consistentes argumentos intelectuais. Assim, é fundamental promover uma relação de complementaridade entre os aspectos afetivos e cognitivos, a fim de que a aprendizagem ocorra de fato. *“O professor precisa criar condições afetivas para o aluno atingir a plena utilização do funcionamento cognitivo, e vice-versa”* (ALMEIDA, 2004, p. 126).

Além da disponibilidade, a proximidade do professor, como apresentada no capítulo anterior, é vista como algo extremamente importante em quase todas as idades pesquisadas. Mas, trata-se de um aspecto que recebeu diferentes interpretações segundo a faixa etária dos sujeitos envolvidos. A proximidade, para os alunos do Infantil 4, do ciclo II/4ª série e do ciclo IV/8ª série, revelou-se como uma possibilidade importante de efetivação de auxílio do professor às necessidades do aluno. Mas, para os alunos do Ensino Médio a interpretação é diferente, como seguem os exemplos<sup>62</sup>:

Ela fica perto e vai falando e ajudando. Quando ela está assim [como aparece no vídeo – ao lado do aluno], ela está me ajudando. S2/6

Passar de mesa em mesa é bom porque ela explica e conversa mais sobre o conteúdo e a gente entende mais. S14/10

A (nome da professora) ajuda, você chama ela quando precisa e ela vem e te ajuda. S8/14

Limite saudável. Tem que ter respeito. Muito próximo parece que vai te engolir. A distância deixa a gente crescer é uma distância que aproxima. Muito próximo sem cuidado parece que vai machucar a relação. Ele te engole com medo de ser engolido. S4/17

Segundo Wallon (1995b), *“dos 3 aos 6 anos o apego às pessoas é uma inextinguível necessidade para a pessoa da criança”* (p. 206). Não só a necessidade do outro é intensa, como os cuidados dedicados pelo outro são fundamentais. A privação desses cuidados pode provocar *“atitudes duradouras de insatisfação que podem marcar, não direi de maneira irrevogável, mas de maneira prolongada, o comportamento da criança nas suas relações com o meio que a*

---

<sup>61</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 1 – Formas de ajudar o aluno.

<sup>62</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 1 – Formas de ajudar o aluno.

*rodeia*” (WALLON, 1995c, p. 210). O autor destaca, ainda que a dependência da criança em relação ao outro prolonga-se até o início do estágio categorial, que vai dos 7 aos 12/14 anos. O apego destacado por Wallon acompanha o ser humano do nascimento até a morte, adquirindo, na verdade, outras formas, mas tendo sempre o outro como referência.

Os dados sugerem que há uma busca de atenção e apego pelo professor. A necessidade de confirmação de seu trabalho e apoio às suas dificuldades deve ser considerada pelo professor, a fim de fortalecer a dimensão afetiva que será preponderante no estágio seguinte – da puberdade e da adolescência.

Na fase da adolescência, Wallon (1995b) defende que há uma oposição que o jovem faz não propriamente ao outro, mas ao que ele representa – no caso das relações de sala de aula o professor pode representar regras e controle. *“Começa (...) por uma oposição, mas que visa menos as pessoas do que, através delas, os hábitos de vida de tal modo costumeiros, as relações de tal modo inveteradas, que até aí a criança nem sequer parecia dar pela sua existência”* (p. 208). Alguns comentários dos alunos do Ensino Médio revelam uma oposição que se traduz num movimento de diferenciação entre aluno e professor, visando garantir um espaço de independência e autonomia fundamentais para a construção da personalidade. Destaca-se que *“o jovem parece querer distinguir-se dele [adulto] a todo custo (...): não se trata de conformismo, mas de reforma e de transformação”* (ibid, p. 208). Dér e Ferrari (2000) defendem que *“o jovem precisa receber atenção, ser ouvido, respeitado e valorizado, tendo em vista desenvolver uma personalidade autônoma”* (p. 66).

Entretanto, Wallon ainda afirma que o jovem vivencia uma alternância entre o desejo de torna-se independente do adulto e a necessidade de ser orientado por ele em suas escolhas. É possível observar este processo pela expressão usada pelo sujeito 4/17 – *Limite saudável* – uma distância que possibilita crescimento, pois dá espaço para a individualidade do aluno, mas os aproxima, sendo a experiência do professor uma referência muitas vezes importante.

Outros dois comentários deste mesmo grupo etário (17 anos) vêm contribuir para a discussão da relação entre oposição e dependência, explicitando que, em algumas situações, tanto a opinião do professor é considerada, como a sua intervenção é valorizada:

Não pode ser um professor neutro, um professor que simplesmente venha e passa a sua matéria e não se envolva com o aluno de certa forma. Têm alguns que..., sabe falam assim, ah, o problema é seu. Mas é justamente pra falar assim: Meu, presta atenção, o problema é

seu, mas eu estou aqui pra te ajudar. Não é exatamente se vira você é um nada e tchau. S5/17<sup>63</sup>

Falar o que pensa é muito importante. Assim o aluno constrói sua opinião. A construção do aluno é importante. Tanto a construção como pessoa como a construção de conceitos. A (nome da professora) trazia o conteúdo para articular com as idéias do aluno e ampliar a construção dele. Você vê mais visões, enriquece, entende melhor. A intervenção da professora é importante. S10/17<sup>64</sup>

A escola é um espaço privilegiado de interação social, onde o trabalho com o conhecimento sistematiza-se, promovendo o contato com a cultura e suas ferramentas, possibilitando a apropriação de uma diversidade de recursos de aprendizagem. A escola é um espaço de aprendizagem do mundo, dos conteúdos, de si e do outro. O papel do outro na constituição da pessoa é um aspecto central na teoria walloniana. Em cada um dos estágios está em jogo um aspecto da construção da pessoa que acontece a partir de um intenso processo de diferenciação.

No primeiro estágio, denominado impulsivo-emocional, o processo de diferenciação é corporal. No estágio seguinte – sensório-motor e projetivo – amplia-se a diferenciação do eu relacionada agora aos objetos. No personalismo, a diferenciação se dá entre o eu e os outros. No estágio categorial, é intensa a descoberta sobre as coisas do mundo e no último estágio – da puberdade e da adolescência – é o período em que a descoberta se dá na direção dos valores, idéias, sentimentos de si mesmo e do outro. O processo de diferenciação eu-outro realiza-se num patamar mais sofisticado do ponto de vista intelectual.

Mahoney (2004) apresenta uma síntese interessante desse processo de constituição da pessoa, conforme cada estágio. No impulsivo-emocional, a diferenciação refere-se a “*o que sou?*”; na seqüência, a questão envolve o “*eu sou diferente dos objetos*”; e depois “*eu sou diferente dos outros*”. O processo de diferenciação encaminha-se, posteriormente, para “*o que é o mundo?*” e, no último estágio, a diferenciação refere-se a “*quem sou eu? quais são os meus valores? quem serei no futuro?*” (p. 22-23).

Wallon (1995a), em sua teoria, destaca o conceito de diferenciação como central. Observa-se que, nos dois primeiros estágios, o processo de diferenciação ocorre na direção da construção do eu corporal. No personalismo (terceiro estágio) e no estágio da puberdade e da adolescência (quinto e último estágio) a construção é do eu psíquico.

---

<sup>63</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 8 – *Sentimentos/percepção do aluno em relação ao professor.*

<sup>64</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 1 – *Formas de ajudar o aluno.*

Segunda a teoria, os alunos do Infantil 4 (6 anos) estão no estágio do personalismo, que se caracteriza pelo esforço da criança em descobrir o que a distingue dos outros. Este processo ocorre por meio de conflitos que se concretizam em três fases – oposição, sedução e imitação. Todas elas têm o objetivo de possibilitar a construção da personalidade, por meio da diferenciação do eu psíquico.

A oposição refere-se ao prazer em contradizer e confrontar-se com os outros e a distinção eu-outro se faz, inicialmente, pelos objetos, expressando-se na forma do meu e do teu (BASTOS e DÉR, 2000).

A fase da sedução caracteriza-se pela necessidade da criança de ser admirada, de sentir que agrada aos outros, para que, assim, possa admirar-se (ibid). Ambas as fases ocorrem antes dos seis anos.

Para a presente pesquisa, é a última fase, a da imitação, que desperta maior interesse. Refere-se a um momento em que a criança admira as qualidades e méritos do outro: “*Não são mais suficientes para a criança suas próprias qualidades e passa a cobiçar as dos outros, tomando-os como modelos*” (ibid, p. 43).

Quando os alunos do Infantil 4 (6 anos) falam dos seus professores, destacam uma admiração que os leva a observá-los como modelo:

Eu olho tudo que ela escreve, desenha e estou ficando craque. Ela é muito craque! Eu fico vendo ela escrever assim [referindo-se à escrita da rotina na lousa] e depois eu aprendo e escrevo direitinho. S2/6<sup>65</sup>

Imita-se tudo que a professora faz para ser competente como ela. Na intenção da criança, busca-se fazer igual à professora – fazer como ela, na percepção do aluno, é suficiente para aprender:

A criança imita as pessoas que lhe atraem, incorporando suas atitudes e também o seu papel social, num movimento de reaproximação ao outro que tinha sido negado [na fase da oposição]. É um processo necessário ao enriquecimento do eu e ao alargamento de suas possibilidades (GALVÃO, 1996, p. 55).

Observa-se, nos comentários dos alunos do Infantil 4, o quanto a figura do professor é evidenciada nas interações em sala de aula.

---

<sup>65</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 7 – *Relação do professor com o objeto de conhecimento*.

A partir dos estágios de desenvolvimento de Wallon, torna-se possível pensar que no personalismo, período em que se encontram os alunos do Infantil 4, a figura do adulto é central. A questão do apego ao outro e a dos diferentes momentos do processo de diferenciação eu-outro (oposição, sedução e imitação) estão fortemente relacionadas à figura do adulto que convive com a criança. Assim, para os alunos do Infantil 4, a participação do professor é mais evidenciada do que a participação de outros alunos, conforme seguem os exemplos abaixo<sup>66</sup>:

A tia ajuda bastante. A (nome da professora) e a (nome da auxiliar que trabalha na classe) ajudam bastante. É, quando a gente não está conseguindo achar essas coisas, quando não sabe o que está escrito elas dão umas dicas (...). S7/6

A tia ajuda. Pra gente aprender ela junta as letrinhas e aí a gente vai formando, vai formando o nome. (...) Também ela ajuda fazendo pelos desenhos. A gente vê o desenho e a letra que começa e vai formando uma palavra. S9/6

Após o personalismo, os sujeitos, no estágio categorial, têm condições de se perceberem como únicos, com diversas possibilidades, pertencentes a grupos e conjuntos diferentes. Têm condições de se classificarem de maneiras diversas, segundo as variadas atividades e papéis assumidos, demonstrando uma evolução de seu pensamento. Neste sentido, a diversidade das interações sociais torna-se importante, pois possibilita uma variedade de situações que exigem diferentes formas de atuação. Os alunos identificam suas capacidades, potencialidades, preferências e dificuldades com maior clareza:

Quando você ajuda alguém você percebe no que você é boa. S12/10<sup>67</sup>

Ela me ajudou bastante na matemática, que eu não estava tão bem e eu melhorei bastante. Eu me sinto melhor, porque eu vou conseguir aprender uma coisa nova; que eles estão me ajudando a entender uma coisa que eu não tinha entendido. S18/10<sup>68</sup>

Ela dá o exercício em grupo e ajuda principalmente quem é mais tímido. Quando não quer perguntar na frente da classe, ela vai de grupo em grupo e fica mais fácil de perguntar. S4/14<sup>69</sup>

O grupo do Ensino Médio (17 anos) encontra-se, segundo Wallon, numa fase de introspecção, a fim de complementar o processo de construção da personalidade, que volta a ser

---

<sup>66</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 1 – Formas de ajudar o aluno.

<sup>67</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 6 – Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento.

<sup>68</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 6 – Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento.

<sup>69</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 1 – Formas de ajudar o aluno.

central, nesta fase. Por isso, tem pontos em comum com a fase na qual as crianças do Infantil 4 encontram-se. Mas, há aspectos que se apresentam diferentemente. Em alguns comentários dos alunos do Ensino Médio, observa-se uma necessidade de se libertar, de conquistar e de fazer escolhas. Por esta razão, surge um desejo de se unir a outros jovens que compartilhem estes anseios. Neste sentido, as interações com outros alunos tornam-se fundamentais:

E quando você abre pra classe o assunto, têm muitas pessoas diferentes pra falar e as opiniões nunca são iguais. Então você pode avaliar e analisar um ponto, outra, outro e você conseguir a partir da opinião dos outros pensar e bolar a sua, entendeu, não só a do professor [sobre discussão em classe]. S6/17<sup>70</sup>

Através dos comentários dos alunos, observa-se, em muitas situações, um contexto onde a atuação de todos é intensa e influenciadora da aprendizagem. Tanto os professores como os alunos têm espaço para agir. Além disso, identifica-se uma intencionalidade na ação e uma consciência dos efeitos desta interação na aprendizagem e no desenvolvimento de cada sujeito envolvido, como seguem os comentários abaixo<sup>71</sup>:

Quando ela fica perto ela me ajuda. Ela faz o sonzinho das letras, daí a gente advinha a letra e escreve. S5/6

Trabalhar em grupo também acho bom porque cada um pensa de um jeito e ajuda a gente.(...) Ela [a professora] dá espaço pra cada um mostrar o jeito que está pensando, o jeito que fez. S15/10

Eu acho bom o trabalho em grupo. Ela [a professora] põe os que têm mais facilidade com os que não têm muita facilidade. Porque quando você resolve, um explica pro outro. S6/14

Ela impõe um ritmo na aula, que todo mundo acaba prestando atenção. Dificilmente é a matéria preferida da maioria, mas todo mundo aprende. Ela consegue cobrar do aluno, mas sem cobrar, cobrando. Ela acaba fazendo com que a gente se cobre, porque sabe que a gente precisa disso. Ela faz a gente perceber isso. S7/17

Na teoria walloniana, destaca-se o papel do outro na constituição da pessoa. É através da intervenção do outro que a criança se conhece e conhece o mundo. Como já exposto neste capítulo, a relação eu-outro é, ao mesmo tempo, de complementaridade e de diferenciação. Wallon conceitua como grupo o espaço das relações interpessoais, onde a criança vivencia

---

<sup>70</sup> Comentário extraído do *núcleo de significação 3 – Atividades relevantes*.

<sup>71</sup> Comentários extraídos do *núcleo de significação 1 – Formas de ajudar o aluno*.

diferentes papéis, insere-se nas práticas sociais, adquire consciência de si e dos outros, enfim, constitui-se no espaço de aprendizagem (GULASSA, 2004).

Ao desempenhar diferentes papéis e funções diante de uma variedade de situações, conforme as regras e expectativas do grupo,

as crianças vão aprendendo como agir, percebendo seus diferentes lados e os diferentes aspectos de sua personalidade, conhecendo suas potencialidades, o que acaba por ser fundamental para o seu desenvolvimento pessoal e para a consciência que desenvolve de si própria e dos outros (ibid, p. 101-102)

Na análise dos dados, foi possível observar, pelos comentários dos alunos nas diferentes idades, o quanto as interações de sala de aula marcam os sujeitos envolvidos, bem como o processo ensino-aprendizagem. Os alunos mostram-se sensíveis às atitudes dos diversos professores com os quais convivem e também às interações com outros colegas.

Essa escola é legal, não tem castigo. Porque castigo não vai adiantar nada. Tem que conversar. Ela [a professora] é muito legal! Nem fica brava. Eu amo a tia de coração, porque ela ajuda, não dá castigo. Porque não adianta, tem que conversar. Castigo é ruim e faz a criança chorar. S7/6<sup>72</sup>

Eu estou aprendendo não só matemática, essas coisas, mas também de comportamento, que eu sou um pouco aflita, agitada e eu estou aprendendo a me controlar um pouco.(...) A (nome da professora) e todas as professoras que eu tive sempre me falavam – Calma, calma, calma – e isso me ajudou a perceber. Meus amigos, sabe, eles me ajudam. Eu estou sentada com o J. Ele não tem muito erro de ortografia e ele está me ajudando a ver se escapou algum assim. Também ele está me ajudando a me acalmar um pouco e eu estou ajudando ele ficar mais tranqüilo. Porque quando ele erra, ele é um pouco perfeccionista e eu não sou perfeccionista. S2/10<sup>73</sup>

O trabalho em trio na matemática ajuda muito porque a gente pode discutir, ver outras maneiras de fazer. S7/14<sup>74</sup>

Tem aquele [aluno] que copia e acha que está se dando bem porque ganhou um ponto de graça. Na verdade ele vai se dar maior mal. Ele está perdendo. Agora envolve um amadurecimento do aluno, né, não é qualquer aluno que entende isso. A relação com o professor tem que ser a mais sincera possível, pra poder trabalhar assim. S8/17<sup>75</sup>

Os alunos do Infantil 4 (6 anos) fazem poucos comentários a respeito das interações entre os alunos, mas enfatizam, de forma significativa, a relação com a professora. O exemplo acima

---

<sup>72</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 8 – Sentimentos/percepção do aluno em relação ao professor.

<sup>73</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 4 – Outras aprendizagens.

<sup>74</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 1 – Formas de ajudar o aluno.

<sup>75</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 8 – Sentimentos/percepção do aluno em relação ao professor.

evidencia que, já em idade precoce, o aluno sinaliza a importância do diálogo para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Dentre os vários comentários coletados, este se destaca em razão de o aluno revelar o que contribui para o seu crescimento e o que o impede – conversa e castigo, respectivamente.

Os alunos do Ensino Médio (17 anos), da mesma forma, evidenciam mais as interações com os professores. Referem-se à interação aluno-aluno, quando apontam como relevantes as aulas com discussões:

Adoro aula com discussões. Guerra de opiniões entre os alunos. S10/17<sup>76</sup>

Mas, a grande maioria dos comentários vai destacar o papel do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento. De maneira mais sofisticada que o aluno do Infantil 4, o do Ensino Médio evidencia a importância de ser amadurecido para assumir as responsabilidades de estudante, bem como a importância do professor confiar no aluno que está formando.

O comentário do aluno do ciclo II/4<sup>a</sup> série (10 anos) destaca, claramente, o quanto a interação com os professores e com os colegas contribui para seu autocontrole, influenciando seu aproveitamento e desempenho escolar.

No comentário do aluno do ciclo IV/8<sup>a</sup> série (14 anos), evidencia-se o trabalho interativo entre os alunos para se apropriar de diferentes maneiras de fazer.

Wallon dá referências para se discutirem os diferentes aspectos destacados pelos alunos. Os do Infantil 4 e do Ensino Médio, como já discutido neste capítulo, estão num processo de diferenciação eu-outro que, embora envolva aspectos qualitativamente diferentes, assemelham-se por serem momentos em que o sujeito volta-se para si mesmo. Assim, a relação com o adulto, neste processo de diferenciação, torna-se o foco maior para o autoconhecimento da criança e do jovem.

Os alunos do ciclo II/4<sup>a</sup> série e ciclo IV/8<sup>a</sup> série estão num movimento voltado para as coisas e, desta forma, com o predomínio da dimensão cognitiva, o foco torna-se a aprendizagem do conteúdo – *discutir, ver outras maneiras de fazer* (S7/14). Mesmo o aluno do ciclo II/4<sup>a</sup> série, referindo-se ao controle da agitação – *eu estou aprendendo não só matemática (...) estou*

---

<sup>76</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 3 – *Atividades relevantes*.

*aprendendo a me controlar* (S1/10), fala de ficar mais tranquilo com a ajuda das pessoas, como algo que influenciará o seu desempenho no conteúdo – perceber os erros ortográficos.

Outro aspecto importante a se considerar, na teoria walloniana, é o grande poder de contágio das emoções, que se refere à tendência de propagação destas. Wallon (1995a) afirma que

a emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio. É difícil ficar indiferente às suas manifestações, não se associar a elas através de arroubos de mesmo sentido, complementares, ou mesmo antagônicos. (p. 99).

O contágio é um processo que ocorre em duas direções. Os adultos, no convívio com crianças, estão permanentemente expostos a um contágio emocional, assim como as crianças estão expostas a um contágio emocional na convivência com os adultos.

Dantas (1992) denomina de “circuito perverso” da emoção a tendência desta *“surgir nos momentos de incompetência, e então, devido ao seu antagonismo estrutural com a atividade racional, provocar ainda maior insuficiência”* (p. 89). Os dados desta pesquisa, por sua vez, demonstram um poder de contágio emocional que não é nocivo; ao contrário, permite que a função cognitiva flua livremente:

Quando está nervosa pra fazer o trabalho, ela vem perto e fala – Você errou aqui. Aí ela fala onde está a outra palavra que é o certo. Aí não fico mais nervosa. S9/6<sup>77</sup>

(...) no trabalho a (nome da professora) passa tranqüilidade, se errar ela fala que tudo bem, que a gente vai ainda aprender, ela vai explicar a dificuldade, ela passa bastante tranqüilidade pra gente. Ela tenta acalmar a gente dizendo que errar é humano, que a gente vai poder consertar, vai melhorar, tipo a gente não entende o texto ela fala que no próximo a gente vai melhorar. S9/10<sup>78</sup>

Ela é a melhor professora de matemática. Sei lá, ela dá ânimo pra você fazer. S7/14<sup>79</sup>

A professora que é bem humorada, mais articulada, isso ajuda mais, ela passa melhor o assunto. S10/17<sup>80</sup>

Observa-se um contágio corticalizado, ou seja, evidencia-se nos comentários, em todas as idades, que alguns professores têm a capacidade de conhecer bem o processo que está se

---

<sup>77</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 5 – Formas de corrigir/avaliar.

<sup>78</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 5 – Formas de corrigir/avaliar.

<sup>79</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 8 – Sentimentos/percepção do aluno em relação ao professor.

<sup>80</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 8 – Sentimentos/percepção do aluno em relação ao professor.

instalando e reverter a situação, possibilitando um estado de serenidade. Com o aluno do Infantil 4 (6 anos), a possibilidade garantida de auxílio da professora a qualquer dificuldade traz tranqüilidade para a realização da atividade. O aluno do ciclo II/4ª série (10 anos) explicita que a paciência e calma da professora fazem com que ele trabalhe melhor. Tal tranqüilidade sugere uma contribuição para diminuir o medo de errar e, conseqüentemente, uma vazão maior para a atividade cognitiva. Já o aluno do ciclo IV/8ª série (14 anos), sugere um contágio que o anima a fazer/aprender, em razão de um vínculo afetivo positivo, resultado da professora ser muito competente. No Ensino Médio (17 anos), o aluno evidenciou que o contágio do bem humor da professora influencia a forma com que ela transmite o conteúdo e, certamente, a forma do aluno recebê-lo.

No entanto, os alunos do Infantil 4, ciclo II/4ª série e Ensino Médio expressam que existe a possibilidade de um contágio negativo:

Quando a gente está nervosa pra fazer o trabalho, ela não fica brava, senão irrita mais ainda. S9/6<sup>81</sup>

A (nome da professora) não fica nervosa, ela tem paciência, ela fica calma. Porque quando o professor é muito nervoso, aí que a gente fica mais nervoso ainda né, porque se a gente errar já sabe que ele vai dar bronca. Agora ela não. Eu trabalho melhor quando eu estou tranqüilo. Ela é tranqüila, tem paciência. S9/10<sup>82</sup>

Se ele (professor) está mal naquele dia, eu percebo que está mal. Aí eu mesmo não tenho o interesse de acompanhar. Fico com sono e aí não vai. S7/17<sup>83</sup>

Portanto, observa-se que as situações na sala de aula levam a produção de sentimentos e emoções que podem provocar tanto o destravamento da atividade cognitiva (DANTAS, 1994) como o bloqueio da mesma.

Diante do exposto, Wallon traz importantes contribuições na teorização sobre o papel da afetividade no processo de escolarização, possibilitando a discussão a respeito das transformações pelas quais ela passa. A integração dos quatro campos funcionais – a afetividade, a cognição, o motor e a pessoa – forma um conjunto único, no qual as conquistas de um dos campos funcionais contribuem para a evolução dos outros. Assim, novas maneiras de agir, pensar

---

<sup>81</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 5 – *Formas de corrigir/avaliar*.

<sup>82</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 8 – *Sentimentos/percepção do aluno em relação ao professor*.

<sup>83</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 6 – *Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento*.

e sentir vão configurando-se, ampliando as possibilidades de compreensão do mundo, de si mesmo e do outro, trazendo novas exigências às relações sociais.

Vigotski, em seu estudo sobre as funções psicológicas superiores, considera as emoções numa perspectiva de desenvolvimento histórico-cultural. As manifestações emocionais têm uma base orgânica, mas, em função da inserção cultural, adquirem formas qualitativamente superiores de expressão.

Assim, para se compreender o desenvolvimento afetivo, Vigotski defende a necessidade de se analisarem os processos microgenéticos, que se referem à interpretação e ressignificação que cada sujeito dá às situações vivenciadas por ele: *“É a história, relativamente de curto prazo, da formação de cada processo psicológico específico e, também, à configuração única das experiências vividas por cada indivíduo em sua própria história singular”* (OLIVEIRA e REGO, 2003, p. 30).

As experiências subjetivas, embora sejam de natureza individual, são construídas socialmente. Como apresentado no primeiro capítulo, no que se refere às contribuições de Marx para o pensamento vigotskiano, é impossível conceber o ser humano fora das relações sociais. Há uma dialética no processo de constituição do sujeito que é marcada pelas condições sociais, mas também interfere nessas mesmas condições sociais. Assim, as emoções e sentimentos que marcam as experiências subjetivas são construídos nas interações sociais, através da linguagem e de conceitos culturalmente elaborados. Segundo González Rey (2000), *“el tema de las emociones no puede encontrar un tratamiento consecuente si es tratado de forma aislada, fuera de las dimensiones de sentido de la constitución subjetiva individual que participan en la definición del sentido de las diferentes emociones producidas por el hombre”* (p. 146).

A dimensão individual, singular, subjetiva das emoções está presente nas manifestações da afetividade na dinâmica interativa da sala de aula. As relações interpessoais, que aqui se expressam na relação professor-aluno e aluno-aluno, representam a forma como os sujeitos organizam os processos subjetivos. Ou seja, nas diferentes práticas ocorridas nos diversos espaços sociais é que se constitui o *“momento vivo da organização histórica da sua subjetividade”* (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 241).

A subjetividade, como já apresentado no capítulo um, refere-se a um sistema complexo de organização individual das experiências sociais vividas pelos sujeitos. Tais experiências envolvem não só as informações sobre as coisas do mundo, mas também a forma como essas informações são expressas pelas pessoas e, ainda, as reações dessas pessoas em cada contexto. Os

alunos participantes desta pesquisa constroem idéias sobre o mundo que os cercam, sobre si mesmos – suas dificuldades e suas superações, sobre o outro, etc. Essas idéias envolvem os aspectos cognitivos e afetivos, que se manifestam de maneira inter relacionada e em graus de sofisticação variados, em função das diferentes experiências acumuladas nas diversas idades pesquisadas.

A relação entre professores e alunos, aluno e aluno; o que é dito neste contexto escolar, nas diferentes situações apresentadas; os conceitos construídos em tal contexto – tudo isso se refere a processos sociais que compõem a história de cada um dos sujeitos envolvidos, assim como estes também interferem na constituição do próprio contexto em que as situações ocorrem. Vigotski (1991) denominou *internalização* o processo através do qual o indivíduo apropria-se do material cultural, tornando-o seu. Tal processo envolve uma série de transformações em dois planos: “*primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapsicológico)*”<sup>84</sup> (p. 64). Neste sentido, o processo de internalização é também um processo de constituição da subjetividade a partir das situações de intersubjetividade:

A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas (OLIVEIRA, 1992, p. 80).

Os dados desta pesquisa revelam que a qualidade da mediação realizada nas salas de aula, em todas as séries pesquisadas, é um aspecto fundamental para o processo de aprendizagem. A partir da mediação dos professores, muitos significados e sentidos são produzidos.

Segundo Vigotski, o psiquismo humano funciona com base em sentidos e significados construídos historicamente e compartilhados culturalmente. Dessa forma, quais são os sentidos e significados construídos ao longo do tempo e compartilhados pelas pessoas a respeito da escola? Certamente, é um espaço muito valorizado em que se trabalha com o conhecimento, que também é construído histórica e socialmente. Mas de que forma se trabalha com tais conhecimentos? Que sentidos e significados são elaborados a respeito do ensinar e aprender?

---

<sup>84</sup> Grifos do autor.

Para o autor, uma das possibilidades de entrelaçamento dos componentes afetivos com os cognitivos está na relação entre sentidos e significados. Embora o significado refira-se a um aspecto estável, objetivo e compartilhado, sentido refere-se ao contexto de uso das palavras, envolvendo motivos afetivos e pessoais dos seus usuários. Assim, o sentido relaciona-se ao significado que as palavras têm para cada indivíduo em particular, tendo em vista não apenas o contexto de uso, mas também suas vivências afetivas. Vigotski (1993) defende o predomínio do sentido sobre o significado, baseando-se numa definição de Paulhan, afirmando que

o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido (p. 125).

Os dados apresentados revelam uma dinâmica interativa que produz sentidos e significados que são compartilhados pelos alunos e professores participantes dela. Em todas as séries pesquisadas a interação com o professor é muito valorizada. É nesse processo interativo que a produção de significados e sentidos se constrói.

Vigotski (1993) afirma que

para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano (p. 130).

Qual é a natureza da motivação que leva o professor a falar algumas coisas e não outras? Para Vigotski (ibid), a motivação refere-se aos “*nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções*” (p. 129). É a motivação que gera o pensamento. “*Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva (...). Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva*” (id. ibid).

Diante das condições de produção apresentadas pelos dados coletados, através da mediação da linguagem se constroem formas de sentir, pensar e agir, tanto nos alunos como nos professores. O que motiva o pensar, agir e falar dos professores e dos alunos? Os dados revelam pelo menos três aspectos diferentes relacionados à motivação, tanto dos professores como dos

alunos. Para a maioria dos professores citados pelos alunos, observa-se que o primeiro aspecto motivador refere-se ao desejo de ensinar bem a fim de que haja aprendizagem; o segundo aspecto refere-se à necessidade de ser compreendido pelos alunos e o terceiro, ao interesse em proporcionar experiências de sucesso aos seus alunos. Quanto aos aspectos motivadores relacionados aos alunos, é possível identificar que estes se apresentam de maneira complementar aos aspectos motivadores dos professores. Para os alunos, o primeiro aspecto motivador refere-se ao desejo de aprender de fato. O segundo aspecto diz respeito à necessidade de compreender o professor e o terceiro, ao interesse em vivenciar experiências de sucesso.

Assim, como primeiro aspecto motivador, destaca-se para o professor o desejo de ensinar e para os alunos o desejo de aprender. Tal aspecto é observado em todas as idades pesquisadas, como demonstram os comentários abaixo<sup>85</sup>:

Ela (a professora) ajuda sempre. Quando a gente esquece, ela ajuda. Ela vai lá e lembra a gente. Quando a gente escreve, a gente chama ela e ela ajuda a lembrar e eu lembro. S7/6

Ela mostra diferentes maneiras, ela conversa quando tem dúvida, ela ajuda no pensamento, ela lança mais dúvidas e o pensamento vai mais longe, essas coisas. S1/10

Ela explica assim de um jeito diferente, tipo ela pega, vai lá, mostra todos os passos do exercício. Ela explica de um jeito que você consegue entender, consegue olhar o livro e ler. Ela explica de um jeito mais fácil. Ela explica também dando exemplos. S1/14

O interessante no (nome do professor) é que ele faz algumas coisas, ele chama a atenção, ele explica coisas de um modo engraçado. Você pára pra pensar no que ele está falando e você acaba entendendo. S2/17

Evidencia-se aqui o caráter social do processo de aprendizagem. Pino (2000) esclarece que Vigotski “*inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade. No lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social, (...) devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais*” (p. 52). Através da mediação dos professores, os alunos aprendem de fato, pois se apropriam de formas mais complexas de atuação.

Quando Vigotski discute as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, destaca aspectos importantes que se revelam nos comentários acima. Um deles refere-se à história prévia do que é aprendido. Todos temos uma história de vida que envolve, inclusive, a história escolar. Nesta história, contempla-se a produção de conhecimentos anteriores. Neste sentido, a interação

---

<sup>85</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 1 – Formas de ajudar o aluno.

entre professor-aluno e aluno-aluno é fundamental para se ter acesso a esses conhecimentos. Nestas interações, diz-se o que se pensou, como se pensou; socializam-se modos diferentes de fazer e de pensar. Desta forma, abrem-se espaços para a expressão dos conhecimentos já adquiridos.

Nesta história escolar de produção de conhecimento, outro aspecto importante faz-se presente – o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*<sup>86</sup>. Há, neste processo de construção de conhecimentos, conceitos que já foram apropriados pelos sujeitos, estão consolidados e fazem parte do desenvolvimento real. Portanto, são explicitados através de ações autônomas, ou seja, os sujeitos realizam sozinhos, sem a intervenção de outros. Em contrapartida, existem conceitos, idéias, noções emergentes, que ainda não foram compreendidos plenamente e, por esta razão, há necessidade da mediação de sujeitos mais experientes.

Nos comentários dos alunos, apresentados acima, observa-se que o esquecimento e a mediação da professora para ajudá-lo a lembrar (S7/6), as dúvidas e a atuação da professora mostrando diferentes maneiras e lançando mais dúvidas, possibilitando que o aluno pensasse em coisas que não havia pensado antes (*o pensamento vai mais longe* – S1/10) evidenciam intervenções na *zona de desenvolvimento proximal*, fazendo emergir processos que não ocorreriam autonomamente, sem a ajuda das professoras. Ainda observa-se quando o aluno diz que a explicação da professora, mostrando todos os passos do exercício, possibilita que ele olhe o livro e leia, ficando mais fácil de entender (S1/14) e, quando o professor explica de um jeito que leva o aluno a parar, pensar e entender (S2/17): são, igualmente, possibilidades concretas de atuação na *zona de desenvolvimento proximal*.

Nessa dinâmica interativa entre professores e alunos, revelou-se o segundo aspecto relacionado à motivação, que tem origem na necessidade de compreensão. Os comentários<sup>87</sup> abaixo demonstram isso em todas as idades. Há um esforço dos professores para serem bem compreendidos pelos alunos, revelando não apenas preocupação, mas consideração pelo processo de ensino-aprendizagem, concretizando uma atuação na *zona de desenvolvimento proximal*:

Ela (a professora) conversa direito, explica direito. Ela ajuda, ela conversa do meu trabalho. Isso ajuda, porque ela dá umas idéias pra gente. S3/6

---

<sup>86</sup> “É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 1991, p. 97).

<sup>87</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 1 – Formas de ajudar o aluno.

Ela explica bastante, explica muito. Ela fala como tem que ser, me dá mais idéias, depende do tipo de texto que tem que fazer, por exemplo, texto comentário tem que mostrar um pouquinho da história, (...) a gente já conhecia esses tipos de texto mais eu não entendia direito como fazia. S7/10

A (nome da professora) ajuda muito. Ela mostra como ela pensou pra resolver um exercício, pra gente entender melhor. (...) Ela te explica direito, sabe. Tudo desde o começo o que ela explicou na aula ela explica pra você. S4/14

É muito importante a habilidade que o professor tem de estar passando pro aluno o conteúdo. O jeito que ele apresenta na lousa os exercícios, os conceitos ficam mais fáceis. A forma como ele faz, faz diferença. S10/17

Nestes comentários, a atuação na *zona de desenvolvimento proximal* destaca-se por caracterizar um desenvolvimento prospectivo. As ações interpessoais compartilhando conhecimentos estão voltadas para o futuro. A preocupação dos professores em serem compreendidos por seus alunos, levando-os a usarem recursos diversos revela que, embora haja diferença nas formas de funcionamento interpsicológico, pois afinal, trata-se de sujeitos em diferentes idades, parece haver um aspecto comum: os alunos primeiro participam na execução da tarefa, num plano interpessoal, ou seja, acompanham a tarefa, participando coletivamente da situação, para depois entendê-la, isto é, elaborá-la no plano intrapessoal.

Os dados demonstram a coerência da “*afirmação de Vigotski de que a aprendizagem conduz o desenvolvimento na (por causa da) ZDP [zona de desenvolvimento proximal]*” (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 86). Para Vigotski (1991) “*os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal*” (p. 102).

O terceiro aspecto identificado como motivador, para os professores e para os alunos, está no interesse em propiciar situações de sucesso, para os primeiros, e o interesse em vivenciar tais situações, para os últimos. Da mesma forma, neste caso, atuar na *zona de desenvolvimento proximal* dos alunos possibilita maior êxito nos momentos posteriores, como sugerem os comentários<sup>88</sup>:

Aqui na escola, a (nome da professora) ensina. Ela vem perto e ajuda. Eu nem sei as coisas e eu falo – ah, não sei fazer e desisto. Depois eu falo – ah, eu sei fazer. Quando ela está perto eu não desisto. S2/6

---

<sup>88</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 1 – *Formas de ajudar o aluno*.

É, a gente não faz coisa sem entender. Se a gente não está bem na multiplicação, não adiante passar já pra fração sem entender o óbvio, o conteúdo. A (nome da professora) não passa pra outro mesmo que a outra 4ª série esteja na fração ela não passa até a gente entender a multiplicação, coisas que vem antes. S8/10

Quando tem prova também, que nem 2ª feira, ela começou um outro capítulo. Só que todo começo de aula ela tira as dúvidas sobre o capítulo que vai ter prova. Pede algum exercício que ninguém entendeu. S8/14

Os exemplos que ela dá, ela usa bastante exemplo da vida dela, bastante assim, mesmo pra mostrar que... ela faz assim uma ponte. (...) Então ela pega isso e encaixa numa situação da vida dela, dá um exemplo da vida dela pra gente e esse exemplo a gente entende muito mais, do que essa coisa de geografia específica, do terreno, da política e tudo mais, entendeu. S5/17

Ao assumir a atuação na *zona de desenvolvimento proximal*, evidencia-se que o desempenho cognitivo dos alunos é socialmente produzido. Assim, conclui-se que, para efetivar tal desempenho, “*o mundo social face a face é o ambiente mais poderoso. (...) a interação social fornece um ambiente sistematicamente reativo e, portanto informativo para os eventos psicológicos*” (HOOD, MCDERMOTT e COLE, apud NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 39).

O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* leva a várias práticas pedagógicas que valorizam a forma como as atividades são propostas, como as instruções são apresentadas, como as explicações são organizadas e, ainda, que recursos pedagógicos podem ser mais eficientes. Todas essas ações têm como objetivo o sucesso do aluno diante de sua própria aprendizagem.

O *núcleo de significação 3 – Atividades relevantes* traz comentários sobre os recursos pedagógicos que alguns alunos consideram mais eficientes. Volta-se a destacar, claramente, as possibilidades de atuação na *zona de desenvolvimento proximal*, tendo um efeito positivo na promoção de experiências bem sucedidas. Isto se identifica no comentário do aluno do Infantil 4:

Achei legal esse trabalho. Gosto de escrever com letra de plástico, porque a gente não precisa escrever com a mão. S10/6

O uso do alfabeto móvel (*letras de plástico*) possibilita um dinamismo para o processo de construção da escrita, que facilita a autocorreção. O aluno seleciona as letras que considera comporem a escrita que deseja, pensa sobre o que selecionou, substitui, se necessário, a partir do que pensou. A cada ação reflexiva do aluno, a partir de informações produzidas no contexto social de execução da atividade, trocam-se as letras. A provisoriade que o material proporciona retrata os movimentos na/*da zona de desenvolvimento proximal*. Esse dinamismo do fazer/refazer

pode proporcionar o surgimento de sentimentos originados na sensação de sucesso vivenciada pelo aluno.

Da mesma forma que o alfabeto móvel, o uso do material dourado pode ser um recurso que atua na *zona de desenvolvimento proximal*, contribuindo para o sucesso da aprendizagem do aluno do ciclo II/4ª série:

Na matemática, a (nome da professora) dá atividade com o material dourado e faz uns exemplos, que depois a gente trabalha em dupla usando o material dourado e depois a gente faz uma atividade com o material dourado que é de número decimal. A gente via o número decimal, formava, desenhava, depois escrevia o número decimal e fazia fração. O material ajuda, fica marcado. S6/10

Observa-se que, além do material concreto, outros recursos somam-se para evidenciar os diferentes momentos/movimentos da/na *zona de desenvolvimento proximal* – desenhar, escrever o número decimal e depois fazer a fração. Destaca-se, ainda, a atividade interpessoal – “*a gente trabalha em dupla usando o material dourado*”.

A ação no plano interpessoal, como atuação na *zona de desenvolvimento proximal*, é destacado também no comentário do aluno do ciclo IV/8ª série:

Ela sempre tem uma cadernetinha, né, que ela anota os pensamentos assim. Aí você fala a sua dúvida de um exercício e ela vai anotando, sabe, na caderneta, e ela vai fazendo o exercício junto com você. S4/14

Fazer junto com o aluno traduz, exatamente, os princípios que nortearam a elaboração do conceito de *zona de desenvolvimento proximal* – “*fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha [a criança]*” (VIGOSTSKI, 1991, p. 96). E ainda, “*queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado*” (ibid, p. 95). Tais princípios relacionam-se, diretamente, com a promoção e a vivência de experiências significativas de sucesso.

A aula expositiva, recurso pedagógico muitas vezes questionado em razão do ranço tradicional impregnado, pode constituir-se numa forma eficiente de atuação na *zona de desenvolvimento proximal*. Certamente, o comentário abaixo, do aluno do Ensino Médio, destaca que a diferença está na forma de fazer e não no recurso em si:

Eu acho que a aula expositiva é muito boa, porque ela sempre acaba relacionando o que tem do nosso conteúdo com o nosso cotidiano. Todo o assunto que ela vai levando tem uma ligação com o assunto da aula anterior, entendeu? Aí vai te levando, vai criando uma corrente assim, você vai tendo um raciocínio ligado no outro, um ligado no outro e você vai formando assim várias idéias e vários conceitos. S9/17

Observa-se que a atuação na *zona de desenvolvimento proximal* significa promover relações entre o novo conteúdo, o cotidiano e os conteúdos anteriores, a partir da história prévia dos conhecimentos do aluno – desenvolvimento real. Tais relações, que se estabelecem na troca com o professor (sujeito mais experiente da relação), promovem a construção de novas idéias, novos conceitos. Mais uma vez, a experiência do sucesso pode estar presente, dependendo da qualidade deste processo desenvolvido pelo professor.

Para Vigotski, a experiência social promove mudanças significativas nas operações internas da criança, possibilitando o avanço cognitivo. Os dados demonstram o quanto a experiência com outros colegas, além do professor, contribui e ajuda os alunos a entenderem melhor. Evidencia-se, nos comentários, a intenção dos professores em proporcionar ações colaborativas para a aprendizagem. Newman e Holzman (2002) destacam algumas pesquisas que examinam práticas comuns de sala de aula e revelam que “*os resultados indicam que criar um ambiente de sala de aula que permita que a natureza social da aprendizagem se expresse leva a aumentar a aprendizagem*” (p. 87).

Os dados revelam, em todas as séries pesquisadas, a produção social do conhecimento. Observa-se, nos sujeitos do Infantil 4, uma ênfase na relação entre a professora e o aluno. A troca de informações e procedimentos entre eles promove maior aprendizagem:

A (nome da professora) vai achando igual eu. Ela dá dica e eu vou achando. Às vezes eu acho, às vezes ela acha. (...) A (nome da professora) me ensinou um jeito mais fácil de achar [refere-se às palavras num caça-palavras]. S7/6<sup>89</sup>

Os alunos do ciclo II/4<sup>a</sup> série e do ciclo IV/8<sup>a</sup> série destacam, nesses comentários<sup>90</sup>, tanto as interações entre eles e o professor, como também as interações aluno-aluno:

A (nome da professora) está me ajudando a estudar de outras maneiras. (...) Quando a gente produz textos ela lê e ajuda a gente a ter uma opinião crítica. Quando a gente tem

---

<sup>89</sup> Comentário extraído do *núcleo de significação 1 – Formas de ajudar o aluno*.

<sup>90</sup> Comentários extraídos do *núcleo de significação 1 – Formas de ajudar o aluno*.

umas dúvidas, numas horas que a gente precisa ela vem e senta do lado, fica ensinando, pega uns momentos pra trabalhar com a gente, pra aprender. Isso eu adoro. S1/10

Tem aluno que sabe mais de um assunto do que do outro. Aí, agora, a gente fez uma regra, hoje mesmo. Quem tem dificuldade, um amigo dele que sabe bem daquele assunto vai ajudar o que tem dificuldade. Vai sentar com ele e na hora vai ajudar ele a fazer as questões, vai ajudar ele no que ele tem dificuldade. S9/10

Um pode ajudar o outro. A (nome da professora) também ajuda quando ela vai na mesa da gente. Quando a gente não está entendendo ela explica mais detalhado. Ela te ajuda a fazer. S9/14

Também assim, quando está em grupo, sempre um ajuda o outro nas dúvidas. S1/14

Por sua vez, os alunos do Ensino Médio valorizam uma relação coletiva que considere as necessidades e interesses individuais. A relação direta professor-aluno, envolvendo o ensino e aprendizagem, é interpretada como algo que pode sufocar o aluno, conforme o relato<sup>91</sup> sugere:

Às vezes, a professora fica batendo em cima do aluno até ele aprender, parece que ficar no pé ajuda, mas não, é meio chato, parece que o aluno tem dificuldade, mas não. (...) Às vezes o professor ele dialoga, ele tenta dialogar com uma pessoa dialogando com o resto. Na hora que dialoga com essa pessoa ele consegue abrir, expandir, tirar de certo modo uma dúvida dela [dessa pessoa] sem parecer que está falando individualmente, pra um só. Tirar uma dúvida generalizando às vezes é importante. S1/17

Newman e Holzman (2002) comentam a respeito de um projeto desenvolvido por Tharp e Gallimore, em um programa de educação elementar no Havaí, que existe desde 1970, que define a zona de desenvolvimento proximal como desempenho auxiliado e não-auxiliado. Para ambos, *“o ensino consiste em auxiliar o desempenho por meio da ZDP. Pode-se dizer que o ensino ocorre quando se oferece assistência em pontos na ZDP em que o desempenho requer assistência”* (ibid, p. 89).

É através da atividade conjunta que se criam as possibilidades de atuação na zona de desenvolvimento proximal. Os dados demonstram que a qualidade das intervenções realizadas é determinada pela natureza de tal atividade. O conceito de contextos de atividade<sup>92</sup>, formulado por Tharp e Gallimore (apud, NEWMAN e HOLZMAN, 2002) contribui para se fundamentar o observado nas salas de aula pesquisadas, conforme os exemplos<sup>93</sup> abaixo:

---

<sup>91</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 1 – Formas de ajudar o aluno.

<sup>92</sup> “Contexto em que ocorrem a interação colaborativa, a intersubjetividade e o desempenho assistido” (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 90).

<sup>93</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 1 – Formas de ajudar o aluno.

A (nome da professora) me ajuda a aprender a escrever. Ela vai falando, vai contando a história. Ela ensina a escrever, a fazer trabalhinho. Ela ajuda, ela fala, faz um monte de coisa. S1/6

Um amigo ajuda o outro também. A (nome da professora) deixa ajudar. S16/10

O trabalho em trio na matemática ajuda muito porque a gente pode discutir, ver outras maneiras de fazer. S7/14

Acho que promover uma discussão e abrir pros alunos, sabe, irem trocando informações é uma coisa muito importante. Cada um tem a sua vida, ninguém vive a mesma coisa, ninguém lê a mesma coisa e ninguém pensa a mesma coisa. S5/17

Observa-se nos dados que, para os alunos do Infantil 4 (6 anos), os comentários enfatizam a interação com as professoras. Nas outras idades, surgem comentários que valorizam tanto a interação com os professores como com os outros alunos.

Para Vigotski (1991), a experiência social exerce seu papel na constituição do ser humano, por meio da imitação. É pela imitação do outro que a criança apropria-se de formas de atuação culturalmente construídas. Destaca que a imitação é um procedimento fundamental para o processo de aprendizagem e que promove transformações significativas “*na estrutura interna das operações intelectuais da criança*” (p. 24), mas que não se trata de cópia. Vigotski postula sobre um sujeito ativo que, nas interações com as pessoas, apropria-se de modos de agir/pensar, trazendo componentes de natureza individual.

Vigotski (1991) destaca a importância da imitação não como um processo mecânico de repetição, mas como possibilidade de se apropriar da experiência social e de se dominar “*o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular*” (p. 24).

No Infantil 4 (6 anos), o aluno observa a professora para se apropriar de idéias, formas de dizer, escrever, fazer:

Quando ela vai falando, eu presto bastante atenção pra ver se tem alguma coisa que eu posso escrever. S3/6<sup>94</sup>

No comentário de aluno do ciclo II/4<sup>a</sup> série (10 anos), observa-se que a imitação contempla um componente externo, referindo-se à professora e um componente interno, individual, ligado ao sujeito – olhar o que a professora faz e depois estudar resulta numa aprendizagem maior:

---

<sup>94</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 7 – *Relação do professor com o objeto de conhecimento*.

Eu aprendo olhando na lousa o que a professora está explicando e também aprendo estudando e memorizando. S2/10<sup>95</sup>

No comentário do aluno do ciclo IV/8<sup>a</sup> série (14 anos) ficar atento a tudo que a professora faz é importante para a aprendizagem:

Eu presto atenção em tudo que ela faz e, tipo, se não entender alguma coisa eu pergunto. S5/14<sup>96</sup>

Identifica-se no comentário do aluno do Infantil 4 (6 anos) que o modelo da professora é referência. Para os alunos do ciclo II/4<sup>a</sup> série (10 anos) e do ciclo IV/8<sup>a</sup> série (14 anos), há um aspecto a mais, identificado nos comentários – a participação do próprio sujeito, revelando maior compreensão do processo. Segundo Vigotski (1991)

a criança, a medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo e refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro (p.24).

Para o autor a imitação produz desenvolvimento porque cria algo novo que não é produto da imitação, mas algo que vai além da imitação, algo que é produzido pelo sujeito. Neste sentido, trata-se de um processo que atua na *zona de desenvolvimento proximal*; pois, do contrário, seria uma reprodução mecânica.

No comentário do aluno do Ensino Médio (17 anos) também se evidencia a produção de algo novo – você quer saber mais – e, ao mesmo tempo, explicita-se a influência do professor nas preferências e no envolvimento do aluno, criando afinidades:

O professor gosta mais de Napoleão, você também gosta de Napoleão. Aí ele se empolga e você se empolga junto. E, às vezes você quer saber mais, você vai até ele e isso acaba criando uma certa afinidade. S6/17<sup>97</sup>

A aprendizagem, demonstrada aqui por meio do desempenho esperado do aluno, conduz ao desenvolvimento. Através da imitação de modelos, que são referências importantes para os

---

<sup>95</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 7 – *Relação do professor com o objeto de conhecimento.*

<sup>96</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 7 – *Relação do professor com o objeto de conhecimento.*

<sup>97</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 7 – *Relação do professor com o objeto de conhecimento.*

alunos destacados acima, observa-se que a aprendizagem envolve aspectos cognitivos, afetivos e culturais.

Newman e Holzman (2002) citam a pesquisa de Hedegaard, que se pauta pela implementação de um currículo de caráter integrado, onde os alunos trabalhavam com tarefas diferentes em um grupo que compartilhava um motivo único. A intenção era criar uma zona de desenvolvimento proximal coletiva. Hedegaard (apud NEWMAN e HOLZMAN, 2002) destaca que

em nosso experimento de ensino, vimos que é realmente possível fazer uma classe funcionar ativamente como um todo por meio de diálogo de classe, trabalho de grupo e solução de tarefas. O experimento de ensino diferiu da aula tradicional pelo fato das crianças serem constantemente e deliberadamente forçadas a agir (p. 99).

A ação coletiva entre parceiros cria zonas de desenvolvimento proximal em todos os envolvidos:

Ela me ajuda [a professora] e eu escrevo melhor. Eu gostei da minha história. S5/6<sup>98</sup>

A gente sempre aprende, quando a gente está ensinando alguém a gente aprende com essa pessoa também. Aprende sobre essa pessoa, até. É um autoconhecimento e você aprende mais das outras pessoas. S12/10<sup>99</sup>

O livro faz de uma maneira, e ela faz tipo cada começo de unidade tem um texto pra você ler pra explicar como que faz. Ela não lê o texto. Ela explica com as palavras dela, porque ela sabe isso, faz bem, porque tipo é melhor. S7/14<sup>100</sup>

Ele já falou várias vezes que pra ele não tem coisa melhor quando a classe vira aquele... um brain storm só da classe. Todo mundo empolgado, discutindo filosofia. Fica discutindo e você vai pegando as coisas da discussão. É assim que torna algo produtivo. S4/17<sup>101</sup>

Hood, Mc Dermott e Cole (apud NEWMAN e HOLZMAN, 2002), a partir do conceito de Vigotski de *zona de desenvolvimento proximal*, destacam que “tanto o desempenho como o não-desempenho podem ser entendidos em termos da configuração particular de apoios dados a uma criança em ocasiões diferentes” (p. 39). Esclarecem que o apoio dado no plano interpessoal, agindo na *zona de desenvolvimento proximal*, pode ser retirado em algumas situações. Neste sentido, observa-se que a ausência de apoio pode trazer algumas dificuldades:

---

<sup>98</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 6 – *Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento*.

<sup>99</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 4 – *Outras aprendizagens*.

<sup>100</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 7 – *Relação do professor com o objeto de conhecimento*.

<sup>101</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 7 – *Relação do professor com o objeto de conhecimento*.

Eu não gosto muito quando ela fala do meu trabalho, quando tem alguma coisa errada. Porque eu fico triste. Aí eu não consigo pensar e ela não fala quando eu não consigo pensar. S3/6<sup>102</sup>

Eu não consigo aprender, relacionar os fatos. Quando ela não me situa, assim, numa época, tempo e espaço eu não sei, fica mais difícil eu entender. Eu até entendo na hora o que está acontecendo, mas não é uma coisa que eu vá lembrar assim. S5/17<sup>103</sup>

Vigotski, em seus experimentos, adotava uma estratégia baseada na aprendizagem cooperativa<sup>104</sup> (apud NEWMAN e HOLZMAN, 2002). Aponta que as vantagens de se investir nesta estratégia vão além do desenvolvimento cognitivo. Neste aspecto, evidencia-se o caráter monista da teoria de Vigotski, entrelaçando os fenômenos afetivos e cognitivos, referindo-se ao desenvolvimento cognitivo como o resultado de necessidades, interesses e motivos para agir. Encontra-se aí o caráter afetivo do desenvolvimento cognitivo. Vigotski questiona a visão de que as crianças precisam ser motivadas para que aprendam. Na verdade, formula uma idéia oposta a essa – “*as crianças precisam aprender para serem motivadas*” (apud NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 77).

Em todas as idades pesquisadas encontram-se comentários que confirmam a afirmação de Vigotski, que a aprendizagem produz motivação, pois, para o autor, a volição e a autoconsciência apresentam uma relação fundamental com a motivação, como sugerem os exemplos<sup>105</sup> seguintes:

No começo ela ficava toda hora. Agora eu já sei um monte de coisa. É porque eu estou melhor. S2/6

Esse ano eu melhorei bastante por causa da ajuda dela. Eu entendo mais. Eu melhorei na produção de texto, que agora estou fazendo mais de uma página, antes eu fazia só umas cinco linhas. Aí ela falou que 10 linhas já estava bom. E agora eu faço mais. Faço umas trinta linhas. (...) Eu pensava ah, já fiz isso está bom. Só que aí ela me ensinou a desenvolver mais o texto. Ter mais vontade de fazer as coisas. S7/10

Dependendo do assunto eu gosto. Quando você está entendendo..., pelo menos comigo é assim. Quando eu estou entendendo eu gosto de qualquer coisa, não importa, eu entendo... Pra mim eu gosto. Mas se eu não entendo eu vou odiar. S2/14

O lance prático visual ajuda a aprender mais. Quando começo a pegar a linha de raciocínio eu me envolvo mais. S10/17

---

<sup>102</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 5 – *Formas de corrigir/avaliar* – aluno do Infantil 4.

<sup>103</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 1 – *Formas de ajudar o aluno* – aluno do Ensino Médio.

<sup>104</sup> “*Refere-se a um conjunto de práticas pedagógicas em que os estudantes são agrupados e instados a trabalhar juntos a fim de facilitar o envolvimento ativo na discussão, na explicação, na crítica e na defesa de diferentes perspectivas sobre um tema comum*” (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 93).

<sup>105</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 6 – *Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento*.

No Infantil 4 e ciclo II/4ª série, evidencia-se o quanto a mediação de qualidade feita pelo professor possibilitou a aprendizagem. A percepção dos alunos de que estão aprendendo, estão entendendo e, conseqüentemente, estão melhorando, produz a aprendizagem e, assim, promove a motivação.

No ciclo IV/8ª série e do Ensino Médio, a relação entre aprender e motivar-se é destacada enfatizando a compreensão. Compreender e envolver-se são aspectos complementares e inter relacionados.

A forma como se organizam os processos interpessoais em sala de aula promove a aprendizagem e, como conseqüência, envolve e motiva os alunos. A qualidade da mediação que se estabelece na interação com o professor articula o aprender e o gostar:

E eu gostei porque a tia, né, ajuda a gente, aí a gente aprende como é que a gente vai fazer. Então eu gosto de aprender, aí eu gosto de trabalhar. S9/6<sup>106</sup>

Se eu entender eu consigo fazer. Fico feliz quando eu consigo. (...) A (nome da professora) fez eu entender mais e aí ficou mais fácil. S4/10<sup>107</sup>

Ajuda quando ela resolve o exercício na lousa, porque esclarece as dúvidas que você tem. Depois ela dá outros exercícios que tem mais ou menos o mesmo jeito de resolver e aí a gente faz igual e vai aprendendo a resolver. S6/14<sup>108</sup>

Quando você sabe fazer, você acaba se envolvendo mais, fazendo exercício, você gosta de fazer. O professor desperta sua curiosidade, desperta esse gosto. S4/17<sup>109</sup>

Para Vigotski, “*o desenvolvimento cognitivo é tão motivacional quanto intelectual*” (apud NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 98). A motivação, nesta situação, relaciona-se a interesses e necessidades que têm origem no âmbito coletivo e são interiorizados pelo sujeito envolvido. Ao promover maior compreensão e, conseqüentemente, aprendizagem e desenvolvimento, cria-se maior afinidade com o objeto de conhecimento:

Eu gosto mais de escrever na escola. Porque tem amigo, tem a tia pra falar e ajudar. S7/6<sup>110</sup>

Eu gosto mais de matemática e geografia. Eu acho divertido ficar localizando país e no cálculo quando você já sabe [fazer cálculo mental] fica bem tranqüilo. Acho que a (nome

---

<sup>106</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 6 – *Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento.*

<sup>107</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 6 – *Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento.*

<sup>108</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 1 – *Formas de ajudar o aluno.*

<sup>109</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 6 – *Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento.*

<sup>110</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 6 – *Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento.*

da professora) me ajudou a gostar mais dessas matérias, porque antes era difícil e também não era legal fazer uma coisa que eu não entendia. Agora eu entendo melhor e ficou divertido. Antes eu gostava mais de geografia do que de matemática. Agora mudou porque antes eu só entendia mais ou menos. Eu não entendia completamente matemática. S4/10<sup>111</sup>

Sabe, eu não estava entendendo nada de raiz e fatoração, aí ela vem e mostra de um jeito que fica muito mais fácil. (...) Parece muito mais fácil do que eu pensava. A maneira que ela faz, sei lá. S7/14<sup>112</sup>

A partir do momento em que ele (outro professor) amplia a sua visão pra além daquela coisa do vestibular, do conteúdo, sai do esquema exercício prova, sabe. Fica muito mais interessante. Aumenta a qualidade da aula. S7/17<sup>113</sup>

A ação do professor, na constituição da relação entre o aluno e o objeto de conhecimento, demonstra a relação entre aprender e motivar-se.

A função social dos conteúdos é um outro aspecto em que se observa a díade inseparável afetividade e cognição. A relação entre os conteúdos escolares e a ação do professor refere-se a processos afetivos e cognitivos que marcam a história pessoal do sujeito e sua relação com o objeto de conhecimento. Mais uma vez, evidenciam os motivos para aprender, conforme os exemplos<sup>114</sup> demonstram:

Eu gostei de tudo desse trabalho. (...) Eu comecei a gostar agora de escrever. Dá pra escrever história, receita. S5/6

(...) nosso conhecimento vai ampliando, faz com que a gente continue desenvolvendo, melhorando. E tem hora que a gente necessita disso pra toda a nossa vida, como fração. S6/10

Eu gosto da matéria, acho bem mais fácil que as outras, que são mais complexas. Na matemática você tem um resultado e eu sei como fazer. S6/14

O professor abre o olho da gente pra ver que não é isso. Não é só laboratório. É mais real está na sua vida. Têm matérias que você percebe mais fácil a proximidade com a vida. Em outras matérias é mais difícil. S11/17

A função social dos conteúdos pode ser compreendida como uma necessidade de âmbito coletivo, bem como uma possibilidade de produção de significados sociais.

Vigotski, em seu estudo sobre as emoções, busca demonstrar, como explorado no primeiro capítulo, que é preciso transitar do âmbito biológico para o âmbito cultural, a fim de se

---

<sup>111</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 6 – *Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento.*

<sup>112</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 7 – *Relação do professor com o objeto de conhecimento.*

<sup>113</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 7 – *Relação do professor com o objeto de conhecimento.*

<sup>114</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 6 – *Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento.*

obter uma compreensão mais apropriada dos fenômenos emocionais. Considera que *“las emociones son el resultado de la apreciación que hace el propio organismo de su relación con el medio”* (apud GONZÁLEZ REY, 2000, p. 138).

As contribuições de González Rey (2005), nesse sentido, vêm confirmar, através das idéias de Neubern que

as emoções estão constituídas em todas as atividades e momentos do sujeito em sua condição cultural; no entanto, esses momentos devem ser vistos dentro de um sistema complexo, (...), e não hipertrofiando algum de seus constitutivos, que é a tendência dominante até hoje na psicologia. Ante essa situação, a única opção é desenvolver o tema da emoção dentro de um espaço de categorias que nos permita de forma simultânea compreendê-la em sua especificidade subjetiva e como momento da configuração da subjetividade como sistema (p. 243).

Os dados revelam emoções produzidas nas condições concretas da sala de aula, que não se limitam às manifestações fisiológicas. Ao contrário, são expressões mediadas simbolicamente e que envolvem aspectos singulares da subjetividade (âmbito intrapsíquico) e aspectos sócio-culturais da construção da subjetividade (interpsíquico).

Os alunos do Ensino Médio expressam, em seus comentários, sentimentos de confiança, sinceridade e respeito, como nos comentários<sup>115</sup> abaixo:

A questão da confiança do professor com o aluno é muito importante. Isso aumenta o compromisso do aluno de acompanhar a aula e ver se ele tem alguma dúvida, de estudar. S7/17

O professor pega um exercício que seria um exercício menor, assim que não teria um peso avaliativo tão alto quanto uma prova e fala que é uma prova só pro aluno levar a sério. Eu acho isso péssimo. Quando o professor pega e é sincero eu acho muito legal. (...) Então eu acho que já cria uma relação de sinceridade, que até estimula o aluno fazer, de repente. S8/17

O respeito é muito importante para a aprendizagem. Sei lá eu sempre tratei muito bem meus professores. Eu sempre tive uma relação muito boa. S9/17

Há uma íntima relação entre os sentimentos produzidos e a atividade cognitiva. A confiança que se constrói na relação com o professor aumenta o compromisso do aluno com a aula, com o conteúdo, com o estudo. A sinceridade resulta também na confiança e é construída na coerência entre o que o professor fala e o que faz. Por outro lado, a sinceridade e a confiança

---

<sup>115</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 8 – *Sentimentos do aluno em relação ao professor*.

relacionam-se à capacidade de o professor acreditar no aluno. Esses sentimentos, produzidos nesta situação específica, são de natureza cultural. O tipo de mediação que se estabelece entre professores e alunos e o papel mediador da linguagem constituem tais sentimentos.

Da mesma forma, nos comentários dos alunos do ciclo IV/8ª série identifica-se uma relação que não se limita ao âmbito do conteúdo e que, por isso, faz emergir sentimentos de preocupação com o que a professora possa sentir/pensar. Assim, o respeito permeia, mais uma vez, as relações entre os sujeitos, como nos exemplos<sup>116</sup> seguintes:

Ela cativa. Não é só aquela relação professor-aluno. Nossa, será que estou enchendo o saco dela? S5/14

Se começa ter muita risada ela olha e a gente pára porque a gente tem respeito por ela e aí pára. Esse respeito a gente tem porque ela é uma boa professora. S11/14

Assumir que a constituição do eu é antes de tudo um processo social, significa afirmar que *“por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas”* (VIGOTSKI, 2000, p. 26). Portanto, *“a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”* (ibid, p. 25).

Nos comentários acima, o que se observa é uma relação de reciprocidade que se manifesta na confiança do professor gerando maior compromisso (S7/17), sinceridade gerando sinceridade (S8/17) e respeito gerando respeito (S9/17, S5/14, S11/14).

No entanto, a natureza cultural das emoções e sentimentos, que, ao longo do desenvolvimento humano, imprime uma sofisticação em suas manifestações, não elimina, obrigatoriamente, características de natureza fisiológica. Segundo González Rey (2005),

as emoções são registros complexos que com o desenvolvimento da condição cultural do homem passam a ser uma forma de expressão humana ante situações de natureza cultural que surgem em sistemas de relações e práticas sociais; no entanto, essa nova condição do registro emocional não elimina sua capacidade de registros somáticos e fisiológicos que, em sua complexa relação com os anteriores, definem o sentido subjetivo da emoção, que representa um momento essencial de sua definição subjetiva (p. 243).

---

<sup>116</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 8 – Sentimentos do aluno em relação ao professor.

Os dados revelam que, nos alunos com mais idade, o caráter fisiológico das emoções mantém-se menos evidente. Por outro lado, nos comentários dos alunos mais novos, identificam-se as marcas fisiológicas relacionadas aos elementos simbólicos da cultura, como sugerem os recortes<sup>117</sup> abaixo:

Quando eu estou muito quieta, é que estou triste ou cansada e aí ela sempre pergunta: – O que você tem que está quietinha? E aí ela fala comigo. S2/10

Ela dá conselho, diz pra eu me concentrar mais, ficar menos nervoso. S4/10

A (nome da professora) sempre faz carinho. Eu gosto. Ela faz assim e assim [imita os carinhos da professora – põe a mão na barriga e mão no ombro], em quase todos os amigos. (...) É bom. Tudo que agrada é bom. S2/6

Eu apronto demais. Eu faço malandragem, pulo da árvore... . Às vezes ela fica brava, às vezes pede pra eu não fazer mais. Quando ela fica brava ela grita. Não é bem gritar. Ela fica nervosa, faz cara feia, quando a gente faz arte muito feia. S4/6

Vigotski, no estudo das emoções, utiliza a categoria necessidade, como mais uma forma de qualificá-las, defendendo o movimento do biológico para o social (GONZÁLEZ REY, 2000, 2005). Rompe com a idéia de necessidade relacionada à carência, às situações negativas provocadas pela ansiedade, pela insuficiência, pois se reduz às necessidades de sobrevivência e autopreservação – idéia assumida por Freud ao elaborar o conceito de pulsão, energia biológica que busca a redução da tensão (conforme apresentado no primeiro capítulo). Sem dúvida, Vigotski assume que existem necessidades que são de natureza biológica e estão na base do desenvolvimento de outras formas de necessidades, as quais denominou superiores. Mas alerta que as necessidades superiores não têm obrigatoriamente correspondência nas necessidades primárias, pois desta forma é impossível pensar na categoria necessidade como uma condição subjetiva e não biológica.

González Rey (2000) esclarece que para Vigotski “*o desarrollo de las necesidades superiores está comprometido, (...), com la cualidad del proceso de comunicación, com las emociones específicas y diferenciadas que desarrollan en este proceso*” (p. 140).

Os dados demonstram, ainda, que a categoria necessidade está associada ao processo particular de cada aluno, vivido nas interações sociais. González Rey (2005) defende a importância de se compreender a necessidade como um sistema emocional em constante

---

<sup>117</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 8 – Sentimentos do aluno em relação ao professor.

desenvolvimento. Destaca as seguintes palavras de Davidov – “*as emoções são inseparáveis das necessidades. Enquanto discutimos uma certa emoção nós sempre identificamos a necessidade sobre a qual se baseia a emoção*” (p. 244). O comentário<sup>118</sup> abaixo refere-se a uma situação de sorteio para a seleção de alunos para conduzir a bandeira da Brasil, numa festividade da escola. O sujeito (S12/10) expressa sua tristeza em não ter sido sorteado, mas ao mesmo tempo, sentiu-se confortado pelo que a professora lhe falou:

Nesse dia, ela ajudou falando um pouco da tristeza, tal, falando como fazer pra superar isso, né eu acho que isso ajudou. Ficou legal o que ela fez. Ela percebeu o que a gente estava sentindo, falou alguma coisa. S12/10

A tristeza surgiu de uma necessidade não realizada. A percepção da professora a respeito da emoção, produzida naquela situação, leva a uma intervenção que proporciona possibilidades de se lidar com a tristeza.

(...) até conforta um pouco o que ela disse pra gente sobre tristeza e tem que respeitar quem foi e quem foi tem que respeitar quem está triste. S12/10

Ao assumir a condição subjetiva das emoções, considera-se a articulação entre o plano individual e o social para o seu surgimento. Segundo González Rey (2005), é fundamental “*procurar explicar qual é a condição interna do sistema subjetivo que se faz sensível ao registro emocional dos eventos culturais e pessoais, pois as próprias reflexões são fonte de produção emocional*” (p. 244). A percepção da situação pela professora (evento cultural), e do (s) aluno (s) em particular (eventos pessoais), trouxe novos elementos, produzindo reflexões de todos os envolvidos, possibilitando o surgimento de outras emoções e sentimentos. Da mesma forma, a percepção da situação pelo aluno gerou um tipo de emoção/sentimento que, a partir da mediação da professora, possibilitou reflexões que puderam alterar a situação inicial.

É possível, ainda, se pensar na categoria necessidade, assumindo seu caráter sócio-cultural, perguntando-se – que necessidades são socialmente produzidas, socialmente interiorizadas e socialmente percebidas no contexto escolar pesquisado? A necessidade de organização pode ser uma delas:

---

<sup>118</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 2 – *Formas de falar com o aluno*.

Ela ajuda quem está meio bagunçado, assim não sabe onde que guarda as coisas, a gente vendo assim já facilita, fica tudo organizado. Nos outros anos a gente não fazia isso é ela que se preocupa. Eu melhorei do que eu era. Organizar é importante. Tanto que a gente tem fichário pra separar atividade de matemática, de português, de catálogo literário que é o que a gente está fazendo. S18/10<sup>119</sup>

Observam-se os sentimentos, interesses e motivações que perpassam a necessidade de organização e integram-se ao desenvolvimento cognitivo, influenciando-o.

Ainda se pode pensar na categoria necessidade relacionada ao núcleo de significação 5 – Formas de corrigir/avaliar. Os processos de correção e avaliação na escola são resultados de necessidades tanto de alunos como de professores. Os dados permitem que se pense a respeito da forma como são realizados tais processos.

González Rey (2005) define

a necessidade como o estado afetivo que aparece pela integração de um conjunto de emoções de diferentes procedências no curso de uma relação ou de uma atividade realizada pelo sujeito. A partir dessa definição, consideramos as necessidades como estados produtores de sentido, associados à atuação do sujeito numa atividade concreta. Portanto, toda atividade ou relação implica o surgimento de um conjunto de necessidades para ter sentido para o sujeito, só que este sentido se dá no contexto da realização da dita ação, mesmo que nele participem emoções que não estão relacionadas diretamente ao contexto da ação, e que são uma expressão do estado geral de cada sujeito no momento de realização de sua ação, assim como de sua constituição subjetiva (p. 245-246).

As atividades realizadas pelos sujeitos acontecem num contexto de correção/avaliação, permeado por emoções e sentimentos que produzem sentidos relacionados à situação em si. Tal situação é marcada pelos significados culturais da correção e avaliação na escola, relacionados à ação dos professores e à ação dos próprios sujeitos:

Eu gosto quando ela fica perto. Porque ela fica passando e fala – não, não é assim. Daí a gente apaga. S7/6

Ela [a professora] vai passando de mesa em mesa pra ver se está tudo certo e aí, a gente já entende melhor. Eu gosto quando ela passa de mesa em mesa, porque assim ela corrige. (...) Na outra escola era chato, porque a professora não sabia conversar direito. Ela só gritava. A gente ia pegar a borracha pra apagar, ela falava – Não. Vai deixar assim. S8/6

---

<sup>119</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 4 – Outras aprendizagens. Aluno do ciclo II/4ª série.

Os dois comentários são de alunos do Infantil 4 e revelam sentimentos diferentes, em função da produção de sentidos diferentes relacionados a diferentes situações. As experiências pessoais de cada sujeito participam da produção de sentidos e dos sentimentos expressos.

Ao mesmo tempo em que emoções e sentimentos são definidos no âmbito subjetivo pelos sentidos produzidos no contexto concreto, as relações intersubjetivas marcam também esses sentidos. Os significados culturais atribuídos à correção/avaliação e as práticas escolares vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa (professores e alunos), nas interações sociais envolvendo a correção/avaliação, constituem um *“palco de negociações em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados”* (OLIVEIRA, 1992, p. 80), produzindo os sentidos, evidenciando a relação entre os aspectos afetivos e cognitivos. Os recortes<sup>120</sup> abaixo são ilustrativos:

Na maioria das vezes, quando eu pergunto a professora ajuda, ela mostra o que está errado, ela passa perto e mostra. Ela demonstra na lousa, ela pede pra gente ir a lousa pra gente mesmo fazer a conta e ela corrigir. S3/10

A (nome da professora) ela explica direitinho. Ela vê onde você está errando ou tem dúvida e explica todos os procedimentos pra você poder fazer certo. S6/14

Quando eu tenho uma opinião diferente da dela [a professora], ela ouve o meu lado e daí, às vezes ela aponta, por exemplo, onde pode estar uma falha no meu raciocínio, ou até onde meu raciocínio está correto. Se eu estiver correto, ela respeita e se eu estiver errado ela me corrige. S9/17

Identifica-se a inter relação entre subjetividade individual e social. O contexto escolar observado produz significados e sentidos para a correção/avaliação e promove o desenvolvimento destes alunos, registrando diferentes formas de sentir e pensar, constituindo as experiências que passam a fazer parte da organização subjetiva de cada aluno e de cada professor. As diferentes maneiras de se falar podem despertar emoções e sentimentos diferentes, pois levam à produção de sentidos, por parte de todos os envolvidos no contexto em questão.

Os dados coletados, como já demonstrado, vão explicitando de maneiras diferentes, conforme cada idade, a apropriação de formas de se relacionar. O respeito, a paciência, a consideração e a reciprocidade são aspectos valorizados pelos alunos. Em seus comentários, evidencia-se a influência das formas de agir dos professores na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno.

---

<sup>120</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 5 – Formas de corrigir/avaliar.

Segundo Vigotski (1994), o ambiente tem qualidades e características que marcam o desenvolvimento da criança. Na verdade, é a relação da criança com o seu ambiente que possibilita os diferentes níveis de desenvolvimento. Prossegue afirmando, ainda, que são as experiências emocionais decorrentes de qualquer situação é que determinam o tipo de influência que este ambiente terá sobre a criança<sup>121</sup>. No caso desta pesquisa, refere-se ao ambiente escolar.

Em contrapartida, Vigotski (ibid) afirma que a mesma situação ambiental influencia o desenvolvimento de várias pessoas de maneiras diferentes. Em parte, em função de aspectos internos à pessoa – características pessoais – com também em razão de aspectos externos – características da situação.

Tomando os dados coletados como base, observa-se que as mesmas situações levam, em alguns momentos, a interpretações diferentes por parte dos sujeitos envolvidos. Um exemplo disto encontra-se nos comentários<sup>122</sup> dos alunos do ciclo IV/ 8ª série, quando falam a respeito das brincadeiras que a professora faz:

Deixa a matéria mais legal. Ela é legal. Ela sabe brincar na hora certa também, sabe. S1/14

Pra mim vai atrapalhar [gostar da matéria] Eu aprendo melhor quando eu gosto do professor. Se ele começa a fazer graça comigo, a me desrespeitar, aí a matemática... S3/14

A maioria dos dados demonstra que as situações vivenciadas em sala de aula geram experiências emocionais, que exercem uma influência construtiva no desenvolvimento dos alunos. Entretanto, as relações entre as pessoas envolvem uma dramaticidade e uma tensão que não são apenas positivas. A afetividade refere-se a sentimentos e emoções tanto de natureza positiva quanto negativa. Assim, há também comentários que explicitam experiências emocionais que têm uma influência negativa no processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos, como os exemplos<sup>123</sup> abaixo:

Não avança porque ninguém quer ouvir ela. Ela sabe que não quer ser ouvida. Por isso ela vai lá e dá uma folha cheia de conteúdo, quem não sabe não sabe mesmo, vai lá e vai mal, a gente fica um lixo. A matéria fica muito com relação ao que o professor é, né. Às vezes a

---

<sup>121</sup> The emotional experience [*perezhivanie*] arising from any situation or from any aspect of his environment, determines what kind of influence this situation or this environment will have on the child (VIGOTSKI, 1994, p. 339-340).

<sup>122</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 6 – *Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento*.

<sup>123</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 6 – *Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento*.

gente acha que não gosta de uma matéria... ou gosta isso é muito relativo, isso é muito relativo ao professor. (...) Se o professor te trata bem, ele te conquista. S3/17

Quando a aula é assim maçante, parece que não serve pra vida do aluno. O aluno desprende e começa a conversar. (...) Agora eu desencanei de brigar com ela. Deixo ela falando com as paredes enquanto isso eu durmo, faço outra coisa na aula dela. Mas o complicado é que ela pega birra, tipo ela não gosta, tal e qualquer coisa ela vai indo contra você. S4/17

Em outros comentários, observa-se que o fato de o professor conhecer muito a sua disciplina não é o suficiente para promover a aprendizagem dos alunos. A qualidade da interação estabelecida entre professores e alunos evoca experiências emocionais que vão determinar o tipo da influência do ambiente no desenvolvimento cognitivo dos alunos:

A (nome de outra professora) sabe muito bem a matéria dela, (...), mas ela tem aquela coisa dela ser horrível com a sala. Ela sabendo disso ela quer brigar com a sala e, brigando com a sala desembesta tudo e ela não consegue fazer mais nada, perde o controle. S4/17<sup>124</sup>

Tem também o caráter do próprio professor, né. Não sei falar se ele é gentil com a gente. Esse negócio, eu acho de ser gentil acho também que é importantíssimo, claro. O professor que não se dá bem com a classe, geralmente é odiado e ninguém presta muita atenção na aula dele. S1/17<sup>125</sup>

Nota-se que o conjunto de comentários anteriores refere-se aos alunos do Ensino Médio. Vigotski (1994) destaca que uma criança toma consciência e interpreta emocionalmente uma determinada situação, dependendo até onde a criança entende o seu sentido e significado. Em todas as idades pesquisadas, demonstra-se que a qualidade da aprendizagem está na forma de o professor relacionar-se com os alunos. Mas, a percepção desta relação (entre qualidade da aprendizagem e a forma de o professor se relacionar) é mais evidente para os alunos maiores. Assim, para o autor, em qualquer situação, a influência no desenvolvimento do sujeito depende não só da natureza da situação em si, mas também do grau de compreensão que a criança tem e de sua sensibilidade para a situação<sup>126</sup>.

Vigotski oferece subsídios teóricos para se discutirem as experiências escolares, focalizando diferentes idades. Seus experimentos envolvem contextos familiares, trazendo uma mesma situação e analisando a influência desta nos filhos, em diferentes idades. Ou ainda,

---

<sup>124</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 7 – *Relação do professor com o objeto de conhecimento*.

<sup>125</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 8 – *Sentimentos/percepção do aluno em relação ao professor*.

<sup>126</sup> The crux of the matter is that whatever the situation, its influence depends not only on the nature of the situation itself, but also on the extent of the child's understanding and awareness of the situation (VIGOTSKI, 1994, p. 343).

analisando um único evento social envolvendo crianças normais e com alguma deficiência mental. Destaca que, em ambos os contextos, os efeitos da situação nas diferentes crianças variam, pois há uma diferença na compreensão do sentido e significado do que está acontecendo. Portanto, a relação entre uma situação e o sujeito envolvido nela revela a influência do ambiente em seu desenvolvimento, sempre por meio de experiências emocionais e conforme a idade deste sujeito.

Segundo o autor, o ambiente é a fonte de desenvolvimento e não a sua definição, e traz uma idéia importante que pode relacionar-se com a qualidade da mediação realizada. Trata-se do que denominou de formas ideais, referindo-se a maneiras de atuação significativas, que possibilitam a apropriação do patrimônio cultural. O conceito não se refere ao que seria ideal em termos de atuação, mas ao desejável ou possível naquele momento. Refere-se ao fazer da sociedade. Formas ideais de atuação relacionam-se a formas mais abrangentes do socialmente construído. Vigotski, portanto, defende que o ser humano (como já apresentado anteriormente) é uma criatura social e que fora das interações com as outras pessoas ele nunca poderá desenvolver-se em nenhum aspecto especificamente humano (VIGOTSKI, 1994).

Vigotski apresenta um exemplo hipotético de uma criança que está desenvolvendo o pensamento aritmético relacionado ao conceito de número, em interação apenas com outras crianças, fora de um ambiente escolar e sem qualquer interação com as formas ideais de atuação relacionadas ao pensamento aritmético dos adultos. Afirma que o desenvolvimento desta criança será extremamente limitado<sup>127</sup>. Enfatiza a construção social das funções psicológicas superiores envolvendo parceiros mais experientes, referindo-se, especificamente, aos adultos enquanto formas de atuação construída socialmente e acumulada historicamente pela humanidade. Essas formas ideais, que foram refinadas e aperfeiçoadas pela humanidade, prevalecem no ambiente e serão apropriadas pelas crianças desde muito cedo, transformando as formas rudimentares de atuação. Segundo Vigotski (1994), no percurso de evolução, as crianças adquirem como bens pessoais o que, inicialmente, representava apenas uma forma de interação com o ambiente externo<sup>128</sup>.

---

<sup>127</sup> Para maiores informações ver Vigotski *The problem of the environment*. Em *The Vygotsky reader* edited by René van der Veer and Jaan Valsiner, 1994, p. 351.

<sup>128</sup> And during the course of their development children acquire, as their personal property, that which originally represented only a form of their external interaction with the environment (VIGOTSKI, 1994, p. 352).

Explica, assim, que as formas mais refinadas, elevadas e complexas de ação só serão apropriadas por um sujeito se este estiver em relação com outras pessoas mais experientes que possibilitem essa vivência. Em ambientes em que apenas os aspectos mais rudimentares do comportamento humano são experienciados, os atributos e características mais refinadas não poderão desenvolver-se.

Retoma-se o valor da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em cada idade, este aspecto é explicitado com algumas variações. Destaca-se que, para os alunos do Infantil 4 (6 anos), apropriar-se da escrita traz maior entusiasmo e satisfação, em função da qualidade da mediação que é feita, permitindo ter mais idéias e pensar melhor. Os comentários<sup>129</sup> abaixo ilustram:

Eu estou gostando de escrever mais agora porque a (nome da professora) está ensinando. Antes eu gostava, mas ninguém me ensinava. S1/6

Gosto quando a (nome da professora) fica perto, porque ela me ajuda. Acho que eu penso muito mais. Porque ela perto me ajuda mais, do que quando eu penso sozinho. S11/6

As formas ideais (VIGOTSKI, 1994) de atuação dos professores são identificadas nos comentários dos alunos das outras séries também. Em todos eles, evidenciam-se os efeitos na aprendizagem, que, conseqüentemente, produzem influências na relação com o objeto de conhecimento.

Os alunos do ciclo II/4ª série (10 anos) identificam as formas ideais de atuação da professora, referindo-se aos seus efeitos na aprendizagem e na auto-imagem do aluno. É o que exemplificam os comentários<sup>130</sup>:

A (nome da professora) faz uma coisa mais interativa, ela mostra várias possibilidades e isso é legal eu entendo mais. S14/10

Eu não estava muito bom em tabuada e ela me deu umas dicas e eu cheguei em casa e decorei e fiquei bom. Segui a dica que ela me deu. Um dicas de como estudar tabuada e aí eu decorei a tabuada. Valeu! S15/10

As formas ideais de atuação dos professores são explicitadas pelos alunos do ciclo IV/8ª série (14 anos) e do Ensino Médio (17 anos), destacando a influência da relação professor-aluno,

---

<sup>129</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 6 – *Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento.*

<sup>130</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 6 – *Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento.*

na relação que este último estabelece com o próprio processo de aprendizagem e com o objeto de conhecimento. Os relatos<sup>131</sup> abaixo ilustram:

Ficou mais difícil. Mas eu ainda gosto. A (nome da professora) ajuda muito. S4/14

Eu não gosto de matemática, mas eu gosto da professora, então eu presto atenção e tipo, fico mais a fim de aprender. S5/14

(...) e a gente gostando dele, acabava gostando de Filosofia, mesmo quem não se interessava por Filosofia, acabava gostando de saber dos pensadores, porque, daí começava a se encontrar na Filosofia, se encontrando com o professor, ao mesmo tempo na matéria, misturava tudo. Era uma comunhão com o professor e com a matéria. S4/17

Os comentários dos alunos, nas diferentes idades, revelam maneiras diversas de se perceber a mediação do professor e evidenciam formas de atuar que possibilitam aos alunos se inserirem num contexto qualitativamente mais complexo de produção de conhecimento. Ensinar, ajudar, mostrar várias possibilidades, dar dicas, criar afinidades com o aluno são modos de atuação destacados nos comentários acima, que levam os próprios alunos a se apropriarem dos objetos de conhecimento construídos e acumulados pela humanidade.

Há, ainda, o comentário de um aluno do Ensino Médio (17 anos) retratando a percepção das formas de interação qualitativamente diferentes produzindo efeitos diferentes nas formas de apropriação dos conceitos elaborados na escola:

Antes eu estava num colégio completamente tradicional lá em Brasília. Era só aula expositiva, copiar da lousa e eu estudando pelo livro, as questões que estão no livro que eu sei que vão estar na prova, de uma forma um pouco diferente, mas eu sei que são aquelas lá mesmo. Então é nesse esquema tradicional de aula mesmo. E eu vejo que eu não aprendi nada. Eu não aprendi direito, eu decorei. É aquela história, você decora pra fazer a prova e acaba não aprendendo nada. O tipo de trabalho que é feito muda tudo porque muda a relação do aluno com o professor, com a escola, com a matéria. Você tem que ter um envolvimento maior. S8/17<sup>132</sup>

Evidencia-se que a maneira de se perceberem as influências do ambiente na aprendizagem e desenvolvimento é diferente. As experiências vividas e acumuladas permitem uma análise diferenciada de cada situação apresentada.

Vigotski (1991) afirma que

---

<sup>131</sup> Comentários extraídos do núcleo de significação 6 – *Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento*.

<sup>132</sup> Comentário extraído do núcleo de significação 6 – *Repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento*.

a criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro. (p. 24).

Portanto, Vigotski também traz contribuições para a discussão das transformações qualitativas das manifestações afetivas ao longo do desenvolvimento humano. De fato, todas as funções psíquicas humanas estão vinculadas a um intenso e contínuo processo de aprendizagem. É nas interações com as pessoas que ocorre a apropriação do legado cultural – patrimônio que envolve conhecimentos, valores, sistemas simbólicos, formas de agir, pensar e sentir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo desta pesquisa, os dados permitiram demonstrar como a afetividade participa da dinâmica interativa da sala de aula e qual o seu papel no processo de escolarização, em quatro momentos distintos. Através dos núcleos de significação, apresentados no terceiro capítulo, foi possível descrever as manifestações afetivas e identificar as relações que mantêm com os processos cognitivos. Da mesma forma, foi possível demonstrar as transformações sofridas pela afetividade, através dos comentários de cinquenta e um alunos, em quatro idades diferentes – 6, 10, 14 e 17 anos, a respeito das práticas pedagógicas e posturas de oito professores. Neste sentido, os dados demonstraram novas qualidades de sentir confirmando que as transformações da cognição levam a transformações da afetividade e vice-versa. As diferentes faixas etárias configuram sujeitos com características diferentes e, portanto, a afetividade que vai mediado as relações entre professores e alunos é diferente.

Identificou-se a afetividade nas práticas pedagógicas, envolvendo as inúmeras formas de os professores ajudarem seus alunos (não só nas intervenções, mas também na forma de organizar e explicar os conteúdos e na seleção dos mesmos, estabelecendo relações com mundo e com a vida), na maneira de falar com eles, na seleção das atividades e dos recursos utilizados, na forma de corrigir e avaliar os alunos. Dependendo do momento, da atividade concreta, do outro e das relações, é possível entender a afetividade de maneiras diferentes.

Observou-se, igualmente, que as situações em que os professores lidaram com outros aspectos que vão além dos conteúdos, possibilitando aprendizagens relacionadas às relações entre os alunos, ao autoconhecimento e autocontrole, ao desenvolvimento de habilidades importantes para a vida estudantil e ao trabalho com valores, induziram a uma variedade de sentimentos e emoções que permearam as relações entre professor-aluno e aluno-aluno.

Os dados demonstraram que os sentimentos e emoções produzidos na dinâmica interativa da sala de aula marcaram de maneira significativa a relação dos alunos com o objeto de conhecimento. A intensidade das emoções e sentimentos, agradáveis ou desagradáveis, produzidos nas práticas pedagógicas, possibilita a aproximação ou afastamento dos alunos com o objeto de conhecimento, levando-os a gostar ou não de aprender e de fazer. Da mesma forma, a maneira como cada professor manifestava a sua relação com o objeto de conhecimento, e com a

própria docência, produzia sentimentos que aproximavam ou afastavam os alunos do objeto de conhecimento.

Assim, destacou-se que a figura do professor, seu desempenho, suas características pessoais, sua maneira de se relacionar, modos de agir e de falar produzem sentimentos e emoções que interferem no processo de ensino e aprendizagem, afetando a relação dos alunos com o conteúdo, com a escola, com os próprios professores e consigo mesmo.

Os dados demonstraram que condições afetivas positivas contribuem para que a atividade cognitiva flua livremente. O contrário disso também é verdadeiro. Ou seja, condições afetivas negativas desorganizam os processos cognitivos.

A intenção, nestas considerações, não é generalizar os processos apresentados e discutidos a partir dos dados, mas destacar que as situações vivenciadas no contexto de sala de aula produzem uma diversidade de emoções e sentimentos – alegria, tristeza, tranqüilidade, ansiedade, confiança, segurança, insegurança, vergonha, constrangimento, raiva, medo, entusiasmo, envolvimento, orgulho, insatisfação, indiferença, consideração, etc. – tanto em professores como em alunos. A intensidade de tais sentimentos e emoções afeta os processos cognitivos e as relações entre os envolvidos.

Observou-se o poder de contágio que se efetivou nas situações de sala de aula, afetando tanto professores quanto os alunos. A partir dos dados, constatou-se que a atuação dos professores contagia a atuação dos alunos, envolvendo-os, ou não, em sua aprendizagem, contribuindo, ou não, para o destravamento da atividade cognitiva (DANTAS, 1992).

Ter consciência desses mecanismos possibilita ao professor uma reflexão mais criteriosa de sua prática pedagógica, bem como adquirir maiores condições de identificar sentimentos e emoções que podem inibir/travar os processos cognitivos, além de poder agir de maneira diferenciada/corticalizada/intelectualizada diante de explosões emocionais que alteram negativamente o ambiente escolar. É importante assumir que há, nas relações de sala de aula, uma troca de sentimentos e emoções, que deve ser objeto de reflexão. Promover um contágio emocional positivo contribui para um bom desempenho cognitivo e uma efetivação do processo de diferenciação eu-outro, favorecendo o reconhecimento de si e evitando fusões emocionais que obscureçam o que é individual e singular (WALLON, 1995a, 1995b).

Ainda é importante destacar que as situações de grande atividade cognitiva vivenciadas com sucesso geram uma motivação tal que contribui para uma aproximação maior entre o aluno e o objeto de conhecimento.

Neste sentido, a contribuição de Vigotski torna-se importante quando discute a questão da motivação, recolocando a ordem das coisas – aprende-se para motivar-se. Assim, o desenvolvimento cognitivo necessita do desenvolvimento da motivação. Na relação entre aprendizagem e motivação, transformam-se os interesses e necessidades dos alunos.

Vigotski utiliza a categoria necessidade relacionada à motivação. Assim, evidencia como fundamental as situações de sucesso. Complementa destacando a importância das interações *face a face* para tais situações. O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (VIGOTSKI, 1991) traz possibilidades de ampliação das experiências de sucesso. Ao atuar coletivamente em processos que não estão, ainda, consolidados, o professor assume que o desempenho cognitivo é socialmente produzido.

Os fenômenos afetivos estão relacionados aos motivos e necessidades tanto de alunos como de professores. Para Wallon, a educação deve atender as necessidades, interesses e aptidões dos alunos. O professor, ao identificar tais aspectos, pode planejar situações que promovam sucesso, gerando motivação, ampliando e desenvolvendo capacidades e potencialidades (MERANI, 1969).

Wallon (1995b), citando J. B. Morgan, defende que o esforço é uma resposta importante diante de uma situação difícil, mas possível de ser superada. Desafios estimulam a ação do aluno, mas a impossibilidade de superação traz danos significativos à auto-imagem do mesmo.

O esforço oferece, portanto, um risco que pode ter influência no desenvolvimento funcional da criança. Estimulando a função, ajuda o seu crescimento, mas levando-a ao insucesso conduz depressa à desconfiança de si mesma, que pode traduzir-se seja pelo desinteresse do cámbula seja por um sentimento de inferioridade (p. 97).

Considera-se que uma das contribuições desta pesquisa está em demonstrar, através dos dados, as transformações pelas quais a afetividade passa no decorrer do processo de escolarização.

Wallon, a partir de sua elaboração teórica dos estágios de desenvolvimento, justifica que os avanços de um campo funcional promovem avanços no outro. Destaca que, em cada fase, os

sujeitos desenvolvem, nas interações com o outro, maneiras de sentir e de pensar diferentes, que possibilitam a construção da personalidade. Num evolutivo processo de sensibilização, o indivíduo vai se constituindo como pessoa, diferenciando-se do outro e das coisas do mundo. Neste processo, as interações com o outro promovem avanços na forma do sujeito relacionar-se com o mundo físico e social, levando a novas formas de sentir e de pensar. Em cada estágio há necessidades diferentes, que exigem formas de relacionamento diferentes, níveis de sensibilização e percepção distintos, induzindo sentimentos e emoções qualitativamente mais sofisticados. As exigências afetivas acompanham as exigências cognitivas e vice-versa.

Wallon, em toda a sua construção teórica, aprofunda suas explicações enfocando aspectos internos e externos à pessoa. Embora descreva processos essencialmente orgânicos, enfatiza intensamente o caráter social do desenvolvimento humano. Defende que este se dá pela integração entre fatores orgânicos e sociais, mas é o meio humano que imprime o ritmo ao desenvolvimento social.

Na realidade, nunca pude dissociar o *biológico* do *social*<sup>133</sup>, não porque os julgue redutíveis um ao outro, mas porque me parecem no homem tão estreitamente complementares desde o seu nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica sem ser sob a forma das suas relações recíprocas (ZAZZO, 1995, p. 14).

Vigotski, por sua vez, mesmo defendendo que os processos de desenvolvimento partem de uma base biológica, volta-se totalmente para a influência da mediação do outro no desenvolvimento do indivíduo. Como Wallon, destaca aspectos internos e externos ao sujeito para explicar os processos de interpretação que cada um faz das situações produzidas pelo ambiente. Vigotski (1994) explica as transformações das manifestações afetivas, em função do nível de entendimento que o sujeito tem da situação que as produz. Isso envolve a elaboração de sentidos e significados conforme a conscientização que se tem do contexto apresentado. Afirma que a qualidade da mediação evoca experiências emocionais que determinam o tipo de influência que o ambiente exercerá no desenvolvimento cognitivo. Assim, para Vigotski (1991) “*o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social*” (p. 33).

---

<sup>133</sup> Grifos do autor.

Assim, ambos os autores discutem o papel do meio social no desenvolvimento humano – enquanto constituição do indivíduo, enquanto possibilidades/ritmo de desenvolvimento e refinamento das manifestações afetivas. Wallon, descrevendo características específicas de relacionar-se em cada estágio de desenvolvimento, define formas diferentes de sentir e pensar. Vigotski, elaborando a idéia de formas ideais de atuação, enfatiza a qualidade da mediação como possibilidade ilimitada de desenvolvimento. É nas interações com membros mais experientes que o sujeito apropria-se de formas mais complexas de atuação, envolvendo modos de sentir e de pensar.

Ambos os autores referem-se ao papel da linguagem no processo de desenvolvimento das emoções. Os dados demonstraram que, nas interações em sala de aula, através da linguagem, novas formas de manifestação afetivas vão se constituindo e significados e sentidos são produzidos. Os alunos constroem a imagem de si mesmos, percebem do que são capazes, identificam suas dificuldades, compreendem ou não os conteúdos, a partir das situações vivenciadas com os professores e dos sentimentos e emoções que elas produziram. Conforme Rosa e Andriani (2002)

a linguagem materializa e constitui as significações construídas no processo social e histórico. Assim, ao apropriar-se dela, o homem tem acesso às significações historicamente produzidas. Este homem irá significar suas experiências e são estas significações que constituirão sua consciência, mediando assim suas formas de sentir, pensar e agir (p. 274).

Identificar os modos de significar as emoções e sentimentos presentes na dinâmica interativa da sala de aula, revelou como os alunos interpretavam as experiências vivenciadas. *“Os sentidos que acompanham e constituem as formas de sentir configuram-se nas relações concretas e socialmente delimitadas, envolvendo indivíduos que ocupam posições e papéis definidos”* (OLIVEIRA, 2001, p. 172).

Ambos os autores dão elementos para se discutir a qualidade da mediação para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Os dados demonstraram que, na mediação pedagógica, aspectos afetivos e cognitivos estão em constante interdependência.

Os dados demonstraram que é fundamental, no contexto escolar, o olhar atento do professor, sua escuta, suas intervenções, traduzindo as expectativas dos alunos, suas dúvidas e necessidades. A escola é um local de interações sociais intensas e variadas e é neste espaço que

os alunos desenvolvem suas potencialidades, transformam ou concretizam a imagem que trazem de si mesmos. Por isso, as confirmações a respeito do próprio trabalho, as respostas às suas dúvidas, as intervenções que as motivem para a realização são fundamentais para que se sintam acolhidos e instigados em suas possibilidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira & OZELLA Sérgio Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Em *Psicologia Ciência e Profissão*, 26 (2), 222-245, 2006.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1999.
- ALMEIDA, Laurinda R. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. Em MAHONEY & ALMEIDA (orgs) *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- AMARAL, Suely Aparecida Estágio Categorical. Em MAHONEY & ALMEIDA (orgs) *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BAUM, William M. *Compreender o Behaviorismo*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- BASTOS, Alice B. B. Iziq & DÉR, Leila C. Simões Estágio do Personalismo. Em MAHONEY & ALMEIDA (orgs) *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOSCH, Philippe van den *A Filosofia e a felicidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CANO, Tatiana M. *Embasamentos epistemológicos e conceitos da Psicologia genética*. Em KAHHALE, E.M.P. (et all) *A diversidade da psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHAUÍ, Maria Helena *Espinosa – uma Filosofia de liberdade*. São Paulo: Moderna, 1995.
- COMTE, Auguste *Curso de filosofia positiva (Os pensadores)*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- DAMÁSIO, Antônio R. *O erro de Descartes – emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das letras, 2001.
- DANTAS, Heloysa Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. Em LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.
- \_\_\_\_\_ Algumas contribuições da psicogenética de H. Wallon para a atividade educativa. *Revista de educação da A. E. C.*, Brasília, v. 23, n° 91, p. 45-51, abr/jun, 1994.

- DARTIGUES, André *O que é a Fenomenologia*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1973.
- DÉR, Leila C. Simões & FERRARI, Shirley Costa *Estágio da Puberdade e da Adolescência*. Em MAHONEY & ALMEIDA (orgs) *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- DESCARTES, René *Discurso do Método; As Paixões da Alma; Meditações; Objeções e resposta (Os pensadores)*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- ENGELS, Friedrich *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. Rio de Janeiro: Edições Horizonte, 1945.
- \_\_\_\_\_ *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- ESPINOSA, Baruch *Ética (Os pensadores)*. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- FIGUEIREDO, Luís Cláudio M. *Psicologia – uma introdução*. São Paulo: Educ, 1991.
- \_\_\_\_\_ *A invenção do psicológico – quatro séculos de subjetivação 1500-1900*. São Paulo: Educ: Escuta, 1992.
- FIORI, Wagner Rocha *Modelo Psicanalítico*. In RAPPAPORT, Clara Regina, FIORI, W.R. & DAVIS, C. *Teorias do desenvolvimento – conceitos fundamentais*. São Paulo: EPU, 1981.
- FREUD, Sigmund *Além do princípio de prazer*. Rio de Janeiro: IMAGO, 1998.
- GALIFRET, Yves *Lo biológico em la psicobiología de Wallon*. Em *Introducción a Wallon*. Revue Enfance, vol. II. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, S.A., 1981.
- GALVÃO, Izabel *Henri Wallon*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GILES, Thomas Ransom *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: E.P.U., 1993.
- GONZÁLEZ REY, Fernando *El lugar de las emociones em la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski*. Em *Educación & Sociedad*. Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), ano XXI, nº71 (número especial). Campinas: Cedes, 2000.
- \_\_\_\_\_ *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GULASSA, M. Lúcia Carr Ribeiro *A constituição da pessoa: os processos grupais*. Em MAHONEY & ALMEIDA (orgs) *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- HEGEL, Georg W. Friedrich *A fenomenologia do espírito (Os pensadores)*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KAHHALE, Edna M. Peters. Fenomenologia: fundamentos epistemológicos e principais conceitos. Em KAHHALE, E.M.P. (et all) *A diversidade da psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_, PEIXOTO, Madalena G. & GONÇALVES, Maria da Graça M. A produção do conhecimento nas revoluções burguesas: aspectos relacionados à questão metodológica. Em KAHHALE, E.M.P. (et all) *A diversidade da psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_ & ANDRIANI, Ana Gabriela P. A constituição histórica da psicologia como ciência. Em KAHHALE, E.M.P. (et all) *A diversidade da psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002.

KANT, Immanuel *Crítica da razão pura (Os pensadores)*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva & COLOMBO, Fabiana Aurora A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. Em PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs). *Pesquisa em Educação – alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LINARD, Monique. *Autoscopie par video: l'image de soi au travail*. Éducation Permanente, n. 52, p. 7-24, mars. 1980.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Arlindo *A arte do vídeo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MACHADO, Maria Lúcia A. Educação infantil e sócio-interacionismo. Em OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). *Educação Infantil, muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1996.

MAHONEY, Abigail A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. Em MAHONEY & ALMEIDA (orgs) *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_ & ALMEIDA, Laurinda R. (orgs) *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_ A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. Em MAHONEY & ALMEIDA *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

- MARCONDES, Danilo *Iniciação à história da Filosofia – dos Pré-Socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MATURANA, Humberto. R. *Emociones y lenguaje en educacion y politica*. Chile: Dolmen Ediciones, 1995.
- MERANI, Alberto L. *Psicologia y Pedagogia: las ideas pedagógicas de Henri Wallon*. México (D.F.): Editorial Grijalbo, S. A., 1969.
- NEWMAN, Fred & HOLZMAN, Lois *Lev Vygotsky – cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy & OLIVEIRA, Miguel Darcy Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. Em Brandão, C. R. (org.) *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de *O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- OLIVEIRA, Marta Kohl O problema da afetividade em Vygotsky. Em LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- \_\_\_\_\_ & REGO, Teresa Cristina Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. Em ARANTES, V. A. E AQUINO, J. G. *Afetividade na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- PIAGET, Jean *Inteligência y Afectividad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 2001.
- PINHEIRO, Maria Mersilda *Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.
- PINO, Angel *Afetividade e vida de relação*. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, mimeo.
- \_\_\_\_\_ O social e o cultural na obra de Vigotski. Em *Educação & Sociedade*. Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), ano XXI, nº71 (número especial). Campinas: Cedes, 2000.

ROSA, Elisa Z., RIBEIRO, Alessandra M., MARKUNAS, Marisa Psicanálise. Em KAHHALE, E.M.P. (et all) *A diversidade da psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_ & ANDRIANI, Ana Gabriela P. Psicologia Sócio-Histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. Em KAHHALE, E.M.P. (et all) *A diversidade da psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002.

SARTRE, Jean Paul *Bosquejo de uma teoria de lãs emociones*. Madrid: Alianza Editorial, 1987.

SADALLA, Ana Maria F. Aragão *Com a palavra, a professora*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_ e LAROCCA, Priscila *Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 419-433, set./dez., 2004.

SCRUTON, Roger *Espinosa*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

SIGUÁN, Miguel Intervención – Atualidad de Wallon. Em *Introducción a Wallon*. Revue Enfance, vol. II. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, S.A., 1981.

SKINNER, Burrhus Frederic *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SMOLKA, Ana Luíza B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de constituição de conhecimentos. Em GÓES, Maria Cecília R. SMOLKA, Ana Luíza B. (orgs.) *A significação nos espaços educacionais : interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.

SOARES, Júlio Ribeiro *Vivência pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

TASSONI, E. Cristina Martins *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

VAN DER VEER, René & VALSINER, Jaan *Vygotsky, uma síntese*. Trad. Cecília C. Bartalotti, São Paulo: Edições Loyola, 1996.

- VIGOTSKI, Lev Semenovich *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_ *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_ The problem of the environment. Em VAN DER VEER, René & VALSINER, Jaan *The Vygotsky reader*. Great Britain: T. J. Press Ltd, 1994.
- \_\_\_\_\_ *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_ Manuscrito de 1929. Em *Educação & Sociedade*. Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), ano XXI, nº71 (número especial). Campinas: Cedes, 2000.
- \_\_\_\_\_ *Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Espanha, 2004.
- WALLON, HENRI *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.
- \_\_\_\_\_ *As Origens do Caráter na Criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1995a.
- \_\_\_\_\_ *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995b.
- \_\_\_\_\_ *Psicologia e educação da infância*. Porto: Estampa, 1995c.
- WATSON, John B. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20; 158-177, 1913.
- ZAZZO, René Wallon, psicólogo da Infância. Em WALLON, Henri *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995.

## ANEXOS

## ANEXO 1

Comentários dos sujeitos envolvidos, organizados em grupo, segundo os critérios de semelhança, complementaridade e oposição, destacando os *pré-indicadores* inferidos a partir dos mesmos. Indicação das idades dos sujeitos em cada conjunto de comentários.

Pré-Indicadores
<p>Conversas, explicações, proximidade, utilização de vários recursos, sugestões, auxílio a quem precisa, a forma de fazer, coerência, conscientização do aluno, organização, estabelecimento de relações variadas, preocupação, respeito, problematização, manter certa distância.</p>
6 anos
<p><i>Ela vai falando, vai contando a história. Ela ensina a escrever, a fazer trabalhinho/Ela fala o que combina e eu vou escrevendo. (...) Ela fica perto e vai falando e ajudando/Ela conversa direito, explica direito. Quando eu pergunto ela ajuda. (...) Ela ajuda, ela conversa do meu trabalho. Isso ajuda, porque ela dá umas idéias pra gente/Ela faz o sonzinho das letras/Ela espera gente que chegou tarde começar o trabalho/Quando a gente esquece, ela ajuda. Ela vai lá e lembra a gente/Ela fala/explica/dá dicas/Percebi que não precisa ficar nervoso, porque é fácil. E se ficar difícil a (nome da professora) ajuda sempre que precisar/Ela junta as letrinhas e aí a gente vai formando, vai formando o nome/Ela fica mostrando na lousa/Gosto quando a (nome da professora) fica perto, porque ela me ajuda. Acho que eu penso muito mais/conta história/escreve/faz coisas na lousa.</i></p>
10 anos
<p><i>Ela conversa quando tem dúvida, ela ajuda no pensamento, ela lança mais dúvidas e o pensamento vai mais longe, essas coisas/Às vezes ela vai até a mesa pra ver como a gente está fazendo o trabalho/Ela dá algumas dicas/Ela fala pra gente não se preocupar, pra gente estudar, daí a gente vai melhorando, vai ajudando a gente de pouquinho em pouquinho/Faz uma dramatização do assunto (...) ou faz desenhinho/Ensina e explica até todo mundo entender/Conversa quando tem dúvida/Lança mais dúvida/Primeiro tem que entender para depois fazer ou continuar a matéria/Estudo extra depois da aula/Mostra na lousa/Passa perto e explica/Organiza o pensamento/Dá exemplos/Ajuda a relaxar na prova, a gente faz melhor/Faz coisas para se concentrar/Estudos extras/Fala como tem que ser/Faz bilhetes/Dá caminhos/Dicas/Espera quem está atrasado/ Explica perguntando para você pensar/Busca outras atividades com o mesmo conteúdo/Às vezes ela pega o texto de uma pessoa como modelo, pra dar idéias de como fazer as coisas, ela lê pra gente perceber o que está faltando no nosso texto, ela faz a gente socializar.</i></p>
14 anos
<p><i>Ela explica assim de um jeito diferente (...) mostra todos os passos do exercício. Ela explica de um jeito que você consegue entender, consegue olhar o livro e ler. Ela explica de um jeito mais fácil. Ela explica também dando exemplos/Quando ela vai no grupo assim ela dá uma atenção maior também, porque tipo é uma dúvida mais localizada/ Deixa as idéias claras sabe. Ela faz junto com você. Ela explica passo a passo e se você não entende ela tenta de outro jeito. Ela explica quantas vezes precisar/Eu morro de vergonha de errar então ela vem na minha mesa e pergunta pra mim, daí ela vai e explica na lousa eu acho que é bem mais fácil/Ela vai fazendo o exercício junto com você. Ela vai resolvendo no papel dela, mas ela vai te ensinando. A gente vai indo junto. Ela te explica direito/Quando não quer perguntar na frente da classe, ela vai de grupo em grupo e fica mais fácil de perguntar/Ela explica e se ainda não entender ela explica de novo/Todo começo de aula ela tira as dúvidas sobre o capítulo que vai ter prova. Pede algum exercício que ninguém entendeu/Você chama ela quando precisa e ela vem e te ajuda/Quando a gente não está entendendo ela explica mais detalhado. Ela te ajuda a fazer.</i></p>

17 anos
<i>Ele faz algumas coisas, ele chama a atenção, ele explica coisas de um modo engraçado. Você pára pra pensar no que ele está falando e você acaba entendendo/Facilita muito quando o professor dá exemplo, faz uma analogia/Ele usa tudo o que tem na classe pra poder ensinar/Uma abertura a mais assim do professor ajuda bastante/Promover uma discussão e abrir pros alunos/Os exemplos que ela dá, ela usa bastante exemplo da vida dela/Se o professor consegue relacionar uma coisa do passado com o presente fica muito mais fácil a compreensão/As atitudes do professor durante a aula, o que ele exige, o que ele pretende, o que ele espera do aluno tudo isso interfere na forma de aprender/Todo o assunto que ela vai levando tem uma ligação com o assunto da aula anterior, entendeu? Aí vai te levando, vai criando uma corrente assim, você vai tendo um raciocínio ligado no outro/O jeito que ele apresenta na lousa os exercícios, os conceitos ficam mais fáceis. A forma como ele faz, faz diferença. Às vezes a professora é organizada, mas não dá pra entender. Facilita mais pra estudar o jeito que ele organiza a lousa, os conceitos/ Coerência entre o que fala e o que faz/Consegue cobrar do aluno, mas sem cobrar, cobrando, ela acaba fazendo com que a gente se cobre, porque sabe que a gente precisa disso, ela faz a gente perceber isso.</i>

Pré-indicadores
Ensino de maneiras eficazes para maior compreensão, busca de maneiras diferentes de fazer, explicações que trazem compreensão, acompanhamento na realização, estabelecimento de relações com o cotidiano.
6 anos
<i>A (nome da professora) me ensinou um jeito mais fácil de achar. É assim (...)/Ela ajuda assim: D com O, DO, D com E, DE e nas brincadeiras com nomes também/Elas ajudam batendo palma, falando bem as letras/Também ela ajuda fazendo pelos desenhos. A gente vê o desenho e a letra que começa e vai formando uma palavra.</i>
10 anos
<i>Teve um dia quando eu errei um texto e a (nome da professora) me explicou como que tinha que fazer e o outro texto ficou muito melhor/Ela me ajudou a compreender coisas que eu não sabia, porque ela explica bem/Pra mim ela deu umas dicas de como decorar a tabuada/Ela mostra diferentes maneiras, ela conversa quando tem dúvida/Ela fazia eu grifar as palavras que eu estava com dificuldade e eu colocava numas fichinhas. Quando eu queria estudar eu olhava nas fichinhas e estudava/Quando a gente não consegue fazer sozinho ela ajuda falando. Ela vai fazendo perguntas mais fáceis na grande problematização até a gente ir conseguindo fazer sozinho/Ela me ajudou a pensar na tabuada, pelo menos nos números por parte e não no número inteiro [decompor]/Quando a gente fala nossas dúvidas e ela vai esclarecendo, a gente já vai entendendo o processo/Ensina como estudar/Ensina a fazer palavra-chave/A gente não faz coisa sem entender/Ajuda a fazer várias relações/Mostra o caminho mais fácil/Lê o parágrafo depois escreve/Ajuda bastante quando ela vai no grupo, ela ajuda a gente pelo caminho mais fácil.</i>
14 anos
<i>A (nome da professora) ajuda muito. Ela mostra como ela pensou pra resolver um exercício, pra gente entender melhor/Ela deixava a gente escrever na lousa. A gente resolvia na lousa e ela corrigia.</i>

17 anos
<i>Se você não direciona e mostra aquilo no seu dia-a-dia, naquilo que você tem mais contato, fica muito abstrato/Quando ela não me situa assim numa época, tempo e espaço eu não sei fica mais difícil eu entender/Acho legal quando o professor relaciona, quando começo a pegar a linha de raciocínio eu me envolvo mais/O jeito que ele apresenta na lousa os exercícios, os conceitos ficam mais fáceis/A forma como ele faz, faz diferença/O professor abre o olho da gente pra ver que não é isso, não é só laboratório é mais real está na sua vida/O professor concretiza, mostra o real, mais prático na vida do aluno e isso ajuda a entender.</i>

Pré-indicadores
Elogios, modulações da voz, forma de falar, vocabulário adequado, atenção e preocupação, respeito.
6 anos
<i>Quando eu falo que não está bom, ela fala – Nossa! Já apagou muito, está bom!/Quando ela fala com a gente ela fala de um jeito bom/Ela fala levinho. (...) Também ela fala as coisas bem alegre/Ela fala de um jeito bom. Ela fala baixo quando está ensinando/Ela fala baixinho pra não atrapalhar os outros também/Ela fala baixo, pertinho. Não fala bravo. É de um jeito que não é bravo/Fala baixo quando está ensinando.</i>
10 anos
<i>Quando ela vê que estou agitada ela também vem e fala calma. No dia que eu estou muito agitada ela fala logo de longe calma. Outras vezes ela vai até a minha carteira e fala calma. Isso ajuda porque às vezes eu não percebo que eu estou atrapalhando a aula e ela me dá esses toques eu paro pra não atrapalhar a aula ela fala pra eu prestar mais atenção/Fala com jeito/Linguagem que a gente entende/Ela sempre conversa e ajuda a gente a lidar com a situação, sabe tentar esclarecer: olha não é bem assim.</i>
14 anos
<i>A professora que fala com o aluno ela está mostrando que ela tem respeito por ele/É, mas tem vez que a gente pergunta uma coisa e ela fica brava. Ela fala tipo, ai como você não sabe isso/Ela zoa com você, faz uma piada assim sobre você, ela fala alguma coisa que te deixa mó envergonhada, assim, todo mundo ri. É muito engraçado, é de brincadeira e depois você acaba dando risada.</i>
17 anos
<i>O modo como o professor fala um não, (...) o jeito como o professor fala tipo ah é importante isso, será que você pode esperar mais um pouco, até isso acho que conta um pouco. Tem que dialogar mais/Falando normalmente, sei lá de um jeito mais leve, não como o professor falando com o aluno, sei lá, uma troca, o professor fala, mas ouve também/Fala forte, tem respeito no modo de falar com o aluno/Ele escuta, conversa, fala ah não, dá umas ajudas, ele te trata bem você fica bem.</i>

Pré-indicadores
Teatro, pintura, desenho e escrita, escrever sobre o que fez, caça-palavras, calendário, escrever sobre o que quer, uso de Atlas, notícias da semana, discussão, assuntos da mídia, palavras-chave do texto, lições específicas, atividades desafiadoras, gráficos, auxílio dos colegas, bilhetes com orientações, estudos antes da prova, estabelecimento de relações entre o conteúdo e o cotidiano.
6 anos
<i>Gostei de escrever porque eu gosto de fazer teatro/Pintar e escrever foi legal. Foi uma delícia de fazer/Gostei de escrever sobre a nave que eu fiz. Eu não gosto de escrever sobre coisas que não fui eu que fiz/Nessa brincadeira de caça-palavras a gente aprende pra achar como escreve esse nome. Isso é pra aprender a escrever e é caça-palavras. É muito legal ficar desenhando, pintando, escrevendo/Às vezes eu não gostava muito de escrever na outra escola, porque às vezes a gente tinha que fazer (...) as coisas que ela mandava. Aqui, a gente pensa e escreve o que a gente quer/Ela dá calendário, dá caça-palavras...</i>
10 anos
<i>Em geografia a gente pega o Atlas e (...) isso ajuda que a gente guarde melhor/A gente faz umas notícias da semana e toda vez a gente tem que fazer um comentário e ela depois lê e a gente faz uma análise crítica, analisa a ortografia, isso ajuda muito/Ela faz discussão na classe/Ela pega coisas que estão acontecendo, que a mídia está transmitindo e isso faz com que a gente tenha uma visão crítica/ Eu gosto quando ela faz palavra-chave do texto/ Ela foi dando umas lições de matemática e eu fui aprendendo mais/ Também quando a gente trabalhou gráficos/ A (nome da professora) sempre pede pra um ajudar o outro, corrigir lição assim, colocar bilhete do lado/ Ela dá umas atividades mais puxadas, eu gosto/ Caçadas de Pedrinho, por exemplo, ela deu pra gente fazer o teatro todo na 4ª série, mas também antes ela deu pra gente entender/Discussões coletivas ajudam porque a gente vê a opinião diferente das pessoas, a gente confronta a opinião diferente das pessoas.</i>
14 anos
<i>Ela também dá bastante estudo antes da prova, pra gente ir bem.</i>
17 anos
<i>A gente é louco pra discutir então ele pega e coloca uma temática de discussão. Ele fala hoje a aula vai ser de discussão/Eu acho que a aula expositiva é muito boa, porque ela sempre acaba relacionando o que tem do nosso conteúdo com o nosso cotidiano/Adoro aula com discussões. Guerra de opiniões entre os alunos.</i>

Pré-indicadores
Alfabeto móvel, material dourado, material de fração, caderneta da professora, objetos do dia a dia para exemplificar.
6 anos
<i>Gosto de escrever com letra de plástico porque não precisa escrever com a mão.</i>
10 anos
<i>Na matemática a [professora] dá atividade com o material dourado/Mapa mundi/Ela dava um negócio que tava no fundo da classe e tentando tipo um inteiro, a metade 1/3, 1/4, 1/5, 1/6, até 1/10.</i>

14 anos
<i>Ela sempre tem uma cadernetinha, que ela anota os pensamentos. Você fala a sua dúvida de um exercício e ela vai anotando, sabe na caderneta e ela vai fazendo o exercício junto com você.</i>
17 anos
<i>Ele joga o apagador no chão pra mostrar... ele usa tudo o que tem na classe pra poder ensinar, isso ajuda bastante.</i>

Pré-indicadores
Saudade, admiração, linda, legal, não é brava, tranquilidade, nervosismo, disponibilidade, cumplicidade, segurança, respeito, fica brava, descontração, consideração, confiança, amizade, proximidade, compromisso, sinceridade, ser humano.
6 anos
<i>Saudade/Admiração/Ela fica nervosa, faz cara feia, quando a gente faz arte muito feia/Eu fiz um cartão pra ela (...) Eu acho ela linda/Tem que conversar. Ela é muito legal! Nem fica brava, eu amo a tia de coração, porque ela ajuda, não dá castigo/Sabe que a tia nunca cansa de ficar em pé? Toda hora ela fica até acabar; ajudar é ter carinho/Quando a gente fica muito nervosa, assim, pra achar, então ela vem perto e às vezes faz assim e ajuda a passar o nervoso.</i>
10 anos
<i>Ela faz de tudo com a gente, tipo o que acontece na vida dela, dá pra saber quando ela está triste ou alegre/Eu ficava com medo de perguntar, de falar, então assim eu não ficava muito entrosada assim e ela sempre dava atenção pra mim/Quando alguma coisa não está dando certo, ela me ajuda. Pergunta o que aconteceu e eu conto pra ela. Eu sei que ela não conta pra ninguém/Na aula eu me sinto mais segura sabendo que a (nome da professora) pode me ajudar sempre que eu precisar nas lições de matemática/Ela deixa você falar, você pode contar tudo o que sente pra ela, que ela não conta nada. Fica só entre as duas pessoas. A não ser que seja pra ficar público, aí.../ Ela gosta de compartilhar o que ela sente/Pra gente entender ela explica de novo e não fica muito brava. Tem professora que quando você não entendeu ela não explica de novo e aí você não entende a lição e não faz, ou você faz tudo errado.</i>
14 anos
<i>Eu aprendo melhor quando eu gosto do professor. Se ele começa a fazer graça comigo, a me desrespeitar, aí a matemática.../Tem algumas brincadeiras dela que são meio chatas/Mas tem vez que a gente pergunta uma coisa e ela fica brava/Ela cativa. Não é só aquela relação professor-aluno. Nossa será que estou enchendo o saco dela? Sabe ela muito amiga, não é só professora. Porque ela chama a atenção de forma mais legal, mais descontraída/Ela a melhor professora de matemática. Sei lá ela dá ânimo pra você fazer/Ela dá ótimos conselhos pra gente.</i>
17 anos
<i>Ela é uma professora excelente. Ela ajuda a gente bastante/Esse respeito a gente tem porque ela é uma boa professora, ela é uma boa profissional, (...) a gente gosta de conviver com ela fora da aula, ela é muito bacana. A gente gosta de conversar com ela e isso influi na aula. Quando acaba a aula muito professor quer sair fora logo, a (nome da professora) não ela fica lá conversando/Tem muito professor assim que é amigo mesmo do aluno, sabe faz piada</i>

*o aluno retribui, esse tipo de coisa/Uma coisa assim com o professor é que você descobre que ele é humano/Mas uma coisa que eu acho interessante é que eu sinto respeito, não é medo/A impressão que dá é que talvez ela não goste muito da gente, ela meio que suporta, mas às vezes ela dá luz de que ela gosta: ela empresta a tabela periódica dela na prova, ou então ela te ajuda com alguma coisa/Não pode ser um professor neutro, um professor que simplesmente venha e passa a sua matéria e não se envolva com o aluno de certa forma/Eu acho que estudo do meio é primordial pra isso. Você sai com o professor e ele se mostra como um ser humano e você vê/Quando o professor mostra que não está nem aí pra você, a tendência é você não está nem aí pra ele/Tem professor que é meio pai e mãe, assim. Puxam a orelha, brincam, entendeu. Também não é muito legal aquele professor que só reclama, ou aquele que só elogia. Eu penso que os mais adorados são aqueles que brigam com você, mas também passam a mão na sua cabeça, quando você precisa/A questão da confiança do professor com o aluno é muito importante. Isso aumenta o compromisso do aluno, de acompanhar a aula e ver se ele tem alguma dúvida, de estudar/Já cria uma relação de sinceridade, que até estimula o aluno que faz de repente/Quando o professor pega e é sincero eu acho muito legal.*

Pré-indicadores
Bravo, nervoso, brincalhão, engraçado, paciente, carinhoso, confiante, tranquilo, calmo, crítico, observador, perspicaz, descontraindo, jeito bom de dar aula, brincalhão demais, conselheiro, bom ouvinte, coerente, imprime bom ritmo de aula, considera o coletivo, dinâmico, tem postura, tem senso de humor, flexibilidade.
6 anos
<i>Quando ela fica brava ela grita. Não é bem gritar. Ela fica nervosa, faz cara feia/Ela brinca com a gente, ela ri das coisas/Pra ensinar ela tem paciência. Ela não fica brava/Brinca, é engraçada, faz carinho.</i>
10 anos
<i>Conto para ela e ela não conta para ninguém, explica com calma passo a passo, professor nervoso deixa a gente nervoso, ela passa tranquilidade/O (nome do professor auxiliar) ele é muito brincalhão isso ajuda a gente/Ele [professor auxiliar] explica com calma, tem paciência, vai passo a passo explicando, aí eu consigo fazer/A (nome da professora) não fica nervosa, ela tem paciência, ela fica calma. (...) Eu trabalho melhor quando eu estou tranquilo. Ela é tranquila, tem paciência/ O que ajuda é o jeito dela, um jeito mais crítico.</i>
14 anos
<i>Ela sabe brincar algumas horas, mas também ela faz aula séria. Ela não deixa a gente ficar brincando e às vezes dá uns conselhos assim/O jeito que ela faz tudo... ela percebe a hora de tudo. A hora que dá ela brinca, descontrai. E ela sabe fazer a gente prestar atenção também. O jeito dela dar aula é muito bom/Ela brinca. Às vezes ela faz piada pra dar bronca/Ela sabe descontrair e sabe ensinar/Ela tem paciência pra explicar pra algumas pessoas/Brinca na hora certa/Dá bronca brincando/Brincadeira chata atrapalha/Dá oportunidade para parar de conversar.</i>
17 anos
<i>Às vezes é um momento... acontece do professor às vezes dar aula particular. (...) Às vezes o professor ele dialoga com uma pessoa dialogando com o resto. Na hora que dialoga com essa pessoa ele consegue abrir, expandir, tirar de certo modo uma dúvida dela [dessa pessoa] sem</i>

*parecer que está falando individualmente, pra um só. Tirar uma dúvida generalizando às vezes é importante/Todo mundo fala esse professor é muito bom! Se o (nome do professor) tivesse dando aula pra gente ia facilitar bastante, porque ele faz bastante piadinha, mas continua o conteúdo ele não pára/Ela impõe um ritmo na aula, que todo mundo acaba prestando atenção. (...) Ela acaba fazendo com que a gente se cobre, porque sabe que a gente precisa disso. Ela faz a gente perceber isso/A atitude do professor é muito importante, a postura. Ter coerência entre o que fala e o que faz/Quando acaba a aula ela é normal, ela é gente boa, conversa de outros assuntos quando acaba a aula, ela fica lá com a gente/Ele fala com uma voz forte, ele é uma pessoa bem dinâmica, assim. Dá pra entender muito bem a aula dele, muito bem. Tem também o caráter do próprio professor, né. Não sei falar se ele é gentil com a gente/Ser um pouco flexível/Ele te trata bem você fica bem/O professor tem que ser um pouco assim, descontraído, pra deixar um pouco leve/A professora que é bem humorada, mais articulada, isso ajuda mais, ela passa melhor o assunto/Dinâmico, explica de um jeito engraçado, faz piada/Tem senso de humor/É flexível/Professor descontraído fica mais leve.*

#### Pré-indicadores

Forma de apontar o erro, elogios, flexibilidade com quem não concluiu, forma de apontar o que falta, proximidade, carinho, auxílio para pensar e rever, observação, intervenção, correção coletiva, sugestões, espaço de atuação do aluno, feed-back, discussão e demonstração passo a passo, respeito.

6 anos

*Eu não gosto muito quando ela fala do meu trabalho, quando tem alguma coisa errada. Porque eu fico triste. Aí eu não consigo pensar/Foi comprido não deu pra eu fazer o desenho, mas não tem problema. A (nome da professora) falou pra eu fazer a semana que vem/Ela não fica brava comigo. Ela só fala que pode caprichar mais no trabalho. (...) Daí eu capricho/Eu estava lendo pra ela. Eu gostei porque eu fui fazendo assim e eu fiz a folha inteira escrita. E ela falou que estava bom/Ela vê, ela fala: – Não é o E, aí eu vou lá apago e escrevo outra coisa/Eu gosto quando ela fica perto. Porque ela fica passando e fala – não, não é assim. Daí a gente apaga/Ela [a professora] vai passando de mesa em mesa pra ver se está tudo certo e aí, a gente já entende melhor/Na outra escola era chato, porque a professora não sabia conversar direito. Ela só gritava. A gente ia pegar a borracha pra apagar, ela falava – Não. Vai deixar assim. A (nome da professora) não, ela fala – Olha está errado. Ela ajuda as pessoas. Quando a gente precisa, ela fala: – Olha Enzo aqui está errado/Ela fica falando pra trocar as letras. (...) Quando ela fica perto, ela olha pra ver se está bom ou se está ruim. (...) Assim a gente vai aprendendo mais. Ela vai perto e quando está certo ela passa a mão no cabelo. Quando não está ela pede pra gente confirmar.*

10 anos

*Ela [a professora] não diz o que está certo ou errado. Ela faz a gente pensar e explicar o que a gente acha. Ela ajuda a gente a pensar o que está errado, o que pode melhorar/A professora ajuda ela mostra o que está errado, ela passa perto e mostra. Ela demonstra na lousa, ela pede pra gente ir a lousa pra gente mesmo fazer a conta e ela corrigir/Quando a gente está fazendo um texto ela vai mesa por mesa só pra observar. Ela vai observando, lendo o texto enquanto a gente escreve. Quando ela vê alguma errada ela pára e explica/A gente está fazendo uma atividade e a (nome da professora) vem e adora olhar e falar: – vê essa conta de novo/Se errar ela fala que tudo bem, que a gente vai ainda aprender, ela vai*

*explicar a dificuldade, ela passa bastante tranqüilidade pra gente/É bom que ela vai passando em cada grupo porque senão a gente ia fazer alguma coisa e ia ficar pensando que é assim e na verdade não era. Então ela passa e vê se tem alguma coisa errada, avisa e a gente corrige na hora e daí a gente vai sabendo fazer melhor/Quando a gente faz um texto ela lê e depois escreve numa folha o que a gente tem que melhorar para o próximo texto/Fazer correção coletiva também é legal/Quando ela lê um texto meu ela dá dica, ela fala pra mudar, pra fazer de um jeito diferente/Ela vai dá umas dicas que fazem a gente corrigir, a rever o jeito de pensar.*

14 anos

*A (nome da professora) ela explica direitinho. Ela vê onde você está errando ou tem dúvida e explica todos os procedimentos pra você poder fazer certo/Todo exercício que ela passa depois ela corrige.*

17 anos

*Quando eu tenho uma opinião diferente da dela [a professora] ela ouve o meu lado e daí, às vezes ela aponta, por exemplo, onde pode estar uma falha no meu raciocínio, ou até onde meu raciocínio está correto. Se eu estiver correto, ela respeita e se eu estiver errado ela me corrige.*

#### Pré-indicadores

*Trabalho gostoso de fazer, tranqüilo, legal, não foi difícil, não cansei, fiquei contente com o trabalho, fiz até o fim, gostei, achei que ficou melhor, fiz bem, quero fazer mais, estou mais rápido, consigo fazer sozinho, estou conhecendo muitas coisas, estou ampliando meus conhecimentos, eu estou melhor, estou fazendo mais, quando entendo eu gosto, quando vai mal a gente fica um lixo.*

6 anos

*Esse trabalho foi gostoso de fazer. Foi tranqüilo e legal. Não era difícil e nem fiquei cansada/Eu gosto de escrever. Eu não paro de escrever. Eu fiz a folha inteira, até o fim/Eu fiquei contente com o meu trabalho. Nem fiquei cansado. Achei que esse ficou melhor/Eu gostei de fazer essa história. Achei legal. Acho que fiz bem/Antes eu só desenhava e escrevia pouco. Agora eu escrevo bastante. Eu comecei a gostar agora de escrever/Eu gostei da minha história/Fiquei contente com o meu trabalho/É que agora está fazendo pouco tempo que eu faço caça-palavras. Daí agora eu fico mais, mais querendo fazer caça-palavras e também eu já estou acostumado de escrever. Eu já estou escrevendo rápido/Eu estou ficando melhor, gostei do que eu fiz, achei que ficou bom/Ela fica perto, mas agora não precisa ajudar tanto como está aí nesse filme. Agora eu já consigo fazer sozinho. Eu penso sozinho e faço.*

10 anos

*O que estou mais gostando é geografia. Estou adorando localização, mapas. É muito bom. Matemática, estou aprendendo outras maneiras de estudar, Português estou aprendendo usando diariamente. Eu estou conhecendo outros mundos, eu não fico me baseando apenas em um único ponto. Eu amplio meus conhecimentos com isso/Deu pra perceber que eu não estava mais tendo tantos erros assim/Se eu entender eu consigo fazer. Fico feliz quando eu consigo/Quando eu entendo é alegria! Pra mim é só alegria!/Esse ano eu melhorei bastante por causa da ajuda dela. Eu entendo mais. Eu melhorei na produção de texto, que agora estou fazendo mais de uma página, antes eu fazia só umas cinco linhas. Aí ela falou que 10 linhas já tava bom. E agora eu faço mais. Faço umas trinta linhas. Eu pensava ah, já fiz isso*

<i>está bom. Só que aí ela me ensinou a desenvolver mais o texto. Ter mais vontade de fazer as coisas/Eu não sabia que conta fazer e agora eu já sei. A maioria eu sei.</i>
14 anos
<i>Na matemática você tem um resultado e eu sei como fazer/Quando você sabe fazer você acaba se envolvendo mais, fazendo exercício, você gosta de fazer.</i>
17 anos
<i>Quem não sabe não sabe mesmo, vai lá e vai mal, a gente fica um lixo.</i>

Pré-indicadores
<i>Olho tudo o que ela faz, presto atenção, olho na lousa o que a professora está explicando, presto atenção em tudo que ela faz, tudo que ela fala tem sentido.</i>
6 anos
<i>Ela faz coisa na lousa, escreve, ela desenha... Eu olho tudo que ela escreve, desenha e estou ficando craque/Quando ela vai falando eu presto bastante atenção pra vê se tem alguma coisa que eu posso escrever.</i>
10 anos
<i>Eu aprendo olhando na lousa o que a professora está explicando.</i>
14 anos
<i>Eu presto atenção em tudo que ela faz e tipo se não entender alguma coisa eu pergunto.</i>
17 anos
<i>Eu consigo ver sentido em tudo que ela fala.</i>

Pré-indicadores
<i>Escrever história, receita, escrever coisas legais, localizar no mapa, usar o que foi aprendido, há relação com a vida, interdisciplinaridade.</i>
6 anos
<i>Dá pra escrever história, receita. Eu comecei a gostar sozinho, mas escrever coisa legal ajuda a gostar.</i>
10 anos
<i>Eu acho divertido ficar localizando país/Eu entendo mais as coisas do nosso planeta, as coisas que existem nele/E tem hora que a gente necessita disso pra toda a nossa vida como fração/Ela mostra pra que serve o negócio. Principalmente em matemática eu estou gostando mais porque antes eu aprendia só as contas e não aprendia pra que serve. A (nome da professora) não, ela fala pra que serve tudo. Um dia teve uma atividade sobre crianças desnutridas no Brasil e a gente trabalhou com porcentagem/Aprendizagem não é superficial, aprende-se para que serve, entendo as coisas do nosso planeta faz relações com a vida.</i>
14 anos
<i>A forma como ela [professora] deixa a aula interessante. Quando a aula é assim maçante parece que não serve pra vida do aluno. O aluno desprende e começa a conversar/ Eu gosto de geografia, que se relaciona com o presente/A relação que os professores fazem de uma disciplina com a outra, do conteúdo com coisas que estão acontecendo.</i>

17 anos
<i>Estabelece relações com outras disciplinas, com a vida, um assunto com outro/Não é só laboratório. É mais real está na sua vida. Têm matérias que você percebe mais fácil a proximidade com a vida.</i>

Pré-indicadores
Tranquilidade para perguntar, discussão, espaço para opinião, espaço para atuação, estratégias para garantir a participação de todos, articulação das opiniões de todos, ampliação dos modos de ver e compreender, abertura maior para discutir, novas idéias, fechamento numa opinião só.
6 anos
<i>Eu não sei quando é CH ou X, aí eu pergunto/Quando eu não sei como escreve, eu pergunto pra ela.</i>
10 anos
<i>Ela faz discussão, todos dão sua opinião/Ela dá espaço pra cada um mostrar o jeito que está pensando, o jeito que fez/ ela pegou uma caixa e deixou pra gente colocar perguntas lá dentro caso a gente não tivesse entendendo e não quisesse se expor.</i>
14 anos
<i>A (nome da professora) ajuda a gente não ter vergonha. Eu morro de vergonha de errar então ela vem na minha mesa e pergunta pra mim/Quando não quer perguntar na frente da classe, ela vai de grupo em grupo e fica mais fácil de perguntar.</i>
17 anos
<i>Falar o que pensa é muito importante. Assim o aluno constrói sua opinião. A (nome da professora) trazia o conteúdo para articular com as idéias do aluno e ampliar a construção dele. Você vê mais visões, enriquece, entende melhor. A intervenção da professora é importante. Facilita você se colocar no lugar do outro/Outra coisa é o professor que vem fechado pra aula, não dá. Só ele que fala, só ele que está certo. Abertura maior do professor pra ouvir o aluno, negociar com ele, discutir, trazer novas idéias pra discussão isso ajuda muito mais.</i>

Pré-indicadores
Perguntar para os colegas, quem sabe ajuda quem ainda não sabe, socialização de maneiras diferentes de pensar e de fazer, colocar-se no lugar do outro.
6 anos
<i>Ele é meu amigo e está me ajudando a aprender a escrever. Ele vai falando as letras que combinavam.</i>
10 anos
<i>Tem aluno que sabe mais de um assunto do que do outro. Aí, agora, a gente fez uma regra, hoje mesmo. Quem tem dificuldade um amigo dele que sabe bem daquele assunto vai ajudar o que tem dificuldade. Vai sentar com ele e na hora vai ajudar ele a fazer as questões, vai ajudar ele no que ele tem dificuldade. A gente acabou de fazer essa regra/Trabalhar em grupo também acho bom porque cada um pensa de um jeito e ajuda a gente/Um ajuda o outro, a gente faz junto/às vezes deixa a gente em dupla e ela vê uma pessoa que é um pouco melhor em uma coisa e uma que é um pouco pior, ela deixa junto pra ver o que acontece.</i>

14 anos
<i>Eu acho bom o trabalho em grupo. Ela põe os que têm mais facilidade com os que não têm muita facilidade. Porque quando você resolve um explica pro outro/O trabalho em trio na matemática ajuda muito porque a gente pode discutir, ver outras maneiras de fazer/Um pode ajudar o outro.</i>
17 anos
<i>Acho que promover uma discussão e abrir pros alunos, sabe, irem trocando informações é uma coisa muito importante. Cada um tem sua a vida, ninguém vive a mesma coisa, ninguém lê a mesma coisa e ninguém pensa a mesma coisa/Falar o que pensa é muito importante. Assim o aluno constrói sua opinião. A construção do aluno é importante tanto a construção como pessoa como a construção de conceitos. A (nome da professora) trazia o conteúdo para articular com as idéias do aluno e ampliar a construção dele. Você vê mais visões, enriquece, entende melhor. A intervenção da professora é importante. Facilita você se colocar no lugar do outro.</i>

Pré-indicadores
<i>Gosto de escrever porque a professora ensina, gosto de aprender, sei muitas coisas, estou melhor, refaço melhor quando não há muitas correções, autoconhecimento, auto-estima, a professora me ajudou a melhorar, quando eu entendo eu gosto.</i>
6 anos
<i>Eu estou gostando de escrever mais agora porque a (nome da professora) está ensinando/ Adoro escrever porque eu aprendo mais coisa/A tia, né, ajuda a gente, aí a gente aprende como é que a gente vai fazer. Então eu gosto de aprender, aí eu gosto de trabalhar/No começo ela ficava toda hora. Agora eu já sei um monte de coisa. É porque eu estou melhor.</i>
10 anos
<i>Quando ele está cheio de marquinha eu fico pensando nisso e não refaço tão bem, não melhora tanto as idéias. Agora ele mais limpo assim como está agora, eu refaço o texto inteirinho muito melhor/Agora mudou porque antes eu só entendia mais ou menos. Eu não entendia completamente matemática. A (nome da professora) fez eu entender mais e aí ficou mais fácil/Às vezes essa pessoa acaba descobrindo que ela tem um talento, ela acaba ficando melhor, ela se envolve mais, se sente melhor. Tem mais auto-estima/A gente sempre aprende, quando a gente está ensinando alguém a gente aprende com essa pessoa também. (...) Quando você ajuda alguém você percebe no que você é boa/Eu não estava muito bom em tabuada e ela me deu umas dicas e eu cheguei em casa e decorei e fiquei bom/Eles (a professora e o professor auxiliar) me ajudaram a me deixar uma pessoa um pouco mais esclarecida.</i>
14 anos
<i>Quando eu estou entendendo eu gosto de qualquer coisa, não importa, eu entendendo...Pra mim eu gosto. Mas se eu não entendo eu vou odiar/Entender a matéria ajuda a gostar, ela ajudou a gostar porque era difícil agora eu entendo e gosto mais.</i>
17 anos
<i>Quando você sabe fazer você acaba se envolvendo mais, fazendo exercício, você gosta de fazer/Mesmo quem não se interessava por Filosofia, acabava gostando de saber dos pensadores, porque, daí começava a se encontrar na Filosofia, se encontrando com o professor, ao mesmo tempo na matéria, misturava tudo.</i>

Pré-indicadores
<p>Maior controle de si mesmo, resolução de conflitos, organização, respeito pelo grupo, valor da conversa, lições de vida, valores sociais, desenvolvimento como pessoa.</p>
6 anos
<i>Quando a gente está distraída, ela fala pra gente virar pra frente. Quando a gente está com o pé assim, ela fala pra gente sentar direito.</i>
10 anos
<i>Não aprendo só a matéria aprendo a me controlar, ela ajuda nos conflitos, dá conselhos, quando acabar não grita para os outros não se sentirem incapazes/O dia em que ela me ajudou muito, muito foi numa questão de emoção, (...) eu ficava com medo de perguntar, de falar, então assim eu não ficava muito entrosada assim. Ela sempre dava atenção pra mim/Ela não conversa só coisa de conteúdo quando tem algum problema também. Conversar é uma forma de indiretamente estar ensinando, né porque tem pessoa que já vai na briga/Ela passa pra ver se está arrumado e também dá uma ajuda pra quem precisa. Ela se preocupa, porque isso é importante – ter o material organizado para estudar.</i>
14 anos
<i>Se começa ter muita risada ela olha e a gente pára porque a gente tem respeito por ela e aí pára.</i>
17 anos
<i>É muito legal, muito interessante, sabe. A gente aprende mesmo com ela assim pequenas lições de vida – não use drogas, não fuja de casa, sabe assim. Não é assim explícito. São coisas pequenas que vão ajudar a gente a se desenvolver como pessoas/Ele está sempre querendo passar um ideal, algum questionamento, algum valor/Preocupação do aluno como pessoa, não só com a matéria, ampliar para além do vestibular aumenta a qualidade da aula.</i>

Pré-indicadores
<p>Professor sabe muitas coisas, estabelece relações, tem visão crítica, explica bem, explica de um jeito que fica fácil, quanto mais conhece a matéria mais pode exemplificar, tratamento amplo para as questões, falta de preparo do professor restringe, qualidade da aula, alto nível, boa organização.</p>
6 anos
<i>Ela faz coisa na lousa, escreve, ela desenha... Ela é muito craque!/Ela vai falando, escreve na lousa, conta história pra gente aprender a ler.</i>
10 anos
<i>Ela tem uma visão crítica. Ela faz muitas relações/Ela fica fazendo as relações e que ao mesmo tempo ela vai ensinando uma coisa, que ela vai ensinando pra outra/Tem visão crítica/Estabelece relações.</i>
14 anos
<i>Sabe, eu não estava entendendo nada de raiz e fatoração, aí ela vem e mostra de um jeito que fica muito mais fácil. (...) Ela não lê o texto. Ela explica com as palavras dela, porque ela sabe isso, faz bem, porque tipo é melhor/Ela explica de um jeito que você consegue entender. Ela sabe tudo.</i>

17 anos
<i>O jeito do professor interfere. Quanto mais o professor conhece a matéria, mais ele vai poder exemplificar, dar maiores alternativas para o entendimento da matéria/Organiza o método, a seqüência de conteúdos de uma forma que fica mais fácil entender/Ela trata muito as coisas com uma amplitude maior/A (nome de outra professora) sabe muito bem a matéria dela, (...), mas ela tem aquela coisa dela ser horrível com a sala. Ela sabendo disso ela quer brigar com a sala/Sabe então não sei se por falta de preparo que ele (outro professor) está vendo, está imaginando todos os caminhos que poderiam levar a discussão pegando informações de todos ou se ele sei lá se realmente ele é fechado a opiniões diferentes. Tem que está preparado e imaginar que o aluno pode ser pode ter pensado algo que ninguém ainda pensou/A partir do momento em que ele (outro professor) amplia a sua visão pra além daquela coisa do vestibular, do conteúdo, sai do esquema exercício prova, sabe. Fica muito mais interessante. Aumenta a qualidade da aula/Ela deixa o nível sempre lá em cima. O estímulo vem de tal forma que mantém a coisa lá em cima/O professor tem que ser bem organizado para não perder a linha, se não fica chato/Faz relação com o cotidiano.</i>

Pré-indicadores
Gosta do que faz, é empolgado com as coisas, contagia com seu interesse e empolgação, influencia o gostar do aluno.
6 anos
<i>Ela gosta de ensinar a gente. Ela é uma professora legal.</i>
10 anos
<i>Ela me ajudou a compreender coisas que eu não sabia, porque ela explica bem. Acho que pra todo mundo ela ajudou. Ela desenha, por exemplo, fala assim se esse número está aqui você tem mudar ele pra cá, assim, assim... Porque quando ela está explicando na lousa e alguém faz uma pergunta assim, ela explica super bem. Ela gosta de explicar e de ensinar.</i>
14 anos
<i>Ela explica de um jeito que você consegue entender. Ela (..) explica empolgada.</i>
17 anos
<i>Aqui na escola basicamente todos os professores gostam muito do que fazem/Ele gosta do trabalho dele. Ele se empolga, se envolve assim como a gente/O professor que gosta da disciplina ele se envolve e com esse envolvimento você acaba gostando/Todo mundo empolgado, discutindo filosofia. Fica discutindo e você vai pegando as coisas da discussão. É assim que torna algo produtivo/O professor gosta mais de Napoleão, você também gosta de Napoleão. Aí ele se empolga e você se empolga junto/Melhora muito o interesse, pelo menos da minha parte, quando o professor demonstra um interesse na matéria.</i>

Pré-indicadores
O professor sabe quando estou triste, quando estou nervoso, quando estou bem e quando não estou, quando dei o máximo ou o mínimo de mim, sabe conseguir atenção.
6 anos
<i>Eu apronto demais. Eu faço malandragem, pulo da árvore... . Às vezes ela fica brava, às vezes pede pra eu não fazer mais/Quando a gente fica muito nervosa, assim, pra achar, então ela vem</i>

<i>perto e às vezes faz assim e ajuda a passar o nervoso/Hoje eu estava lá na mesa e estava assim e ela foi ver se eu estava com febre.</i>
10 anos
<i>Sabe quando estou triste/Ela dá conselho, diz pra eu me concentrar mais, ficar menos nervoso/Eu percebi que você está meio triste, por que?</i>
14 anos
<i>Os outros professores quando querem que você fique quieto eles te dão uma bronca ou eles te mandam pro (nome do responsável). Ela não, cara, ela zoa com você sabe na frente de todo mundo, faz uma piada assim sobre você, ela fala alguma coisa que te deixa mó envergonhada, assim, todo mundo ri. É muito engraçado, é de brincadeira e depois você acaba dando risada.</i>
17 anos
<i>Os professores sabem meu nome eles conhecem meus pais, eles sabem quando eu estou bem e quando eu não estou. O professor corrige sua prova, você vai mal, ele fala assim: Que história! Não é você nessa prova! Cadê as coisas importantes que você fala. Eu acho isso importante. O professor sabe o quanto você rende e cobra isso. Ele sabe quando você quer render e você rende mais. Então ele puxa porque ele quer que você renda mais.</i>

Pré-indicadores
O professor é legal, ele ajuda e eu faço melhor, explica com descontração, explica até entender, compartilha coisas, viabiliza as propostas dos alunos, discute problemas de relacionamento entre os colegas, deixa falar o que sente, dá conselhos, ajuda em vários aspectos, é presente em outras situações sem ser de aula, o professor influencia o gostar ou não da matéria, professor confia.
6 anos
<i>Ela é legal. Ela me ajuda e eu escrevo melhor.</i>
10 anos
<i>As professoras não são bravas, a gente aprende de um jeito brincando, meio assim. É que a gente não aprende obrigado e nem é obrigado a saber tudo na hora/A (nome da professora) explica, explica, explica até a pessoa entender/Eu tinha um pouquinho de dificuldade em matemática e de vez em quando ela me dava uma ajuda em matemática e era bom/Os professores ensinam de um jeito legal pra gente aprender em vez de ficar brigando com a gente, porque assim não aprende não/Ela conta da vida dela, compartilha o que sente, quando tem problema pode contar com ela, viabiliza as propostas dos alunos, discute problemas de relacionamento entre os colegas, deixa falar o que sente.</i>
14 anos
<i>Deixa a matéria mais legal. Ela é legal. Ela sabe brincar na hora certa também, sabe. Ela sabe dar aula/Eu não gosto de matemática, mas eu gosto da professora, então eu presto atenção e tipo fico mais a fim de aprender/Ela dá conselhos, ajuda a não ter vergonha, aluno fica preocupado em não encher a professora, gosto dela e fico mais a fim de aprender, vai às apresentações de música, termina a aula fica conversando.</i>
17 anos
<i>Não avança porque ninguém quer ouvir ela. Ela sabe que não quer ser ouvida./O professor desperta sua curiosidade, desperta esse gosto/ Você sente menos direito de conversar porque você saca o interesse que ele teve também/Parece que quando o professor não tem aquela</i>

*cobrança de olhar a lição você faz porque isso é importante pra você. Eu me sinto mais livre é melhor/Eu, pessoalmente, valorizo muito o professor que não passa olhando quem fez dever de casa. Eu acho que ele está estimulando a independência do aluno. (...) Quem dá importância pro dever, valoriza e acha que o certo é fazer, vai fazer e pronto. Então quem não dá não dá e não vai ser o professor passar ou não que vai definir isso/Então é como se a gente atrelasse o professor a matéria. (...) e a gente gostando dele, acabava gostando de Filosofia, (...). Era uma comunhão com o professor e com a matéria/Mas o complicado é que ela pega birra, tipo ela não gosta, tal e qualquer coisa ela vai indo contra você/Nossa tem professor que gosta de mim cara! Eu fiquei maior empolgado pra fazer as coisas. Eu falei pô agora vou fazer tarefa, cara!/Pra mim interfere muito o professor. Se eu não gosto do professor eu não consigo prestar atenção na aula, estudar. Quando eu gosto do professor eu me identifico mais, eu estudo mais.*

Pré-indicadores
Aula dinâmica e divertida, descontração com controle, o tipo de trabalho interfere na qualidade do que é aprendido.
6 anos
<i>A (nome da professora). Ela fala, ela põe na lousa, ela lê data. Ela faz muitas coisas.</i>
10 anos
<i>A (nome da professora) ela brinca, ensina a gente brincando, ensina de um modo mais divertido não um modo cansativo. Eu aprendo melhor.</i>
14 anos
<i>Ela sabe controlar a aula, sabe explicar direitinho a matéria. Ela sabe descontração, mas não é uma aula bagunçada.</i>
17 anos
<i>Era só aula expositiva, copiar da lousa e eu estudando pelo livro, as questões que estão no livro que eu sei que vão estar na prova, de uma forma um pouco diferente, mas eu sei que são aquelas lá mesmo. (...) O tipo de trabalho que é feito muda tudo porque muda a relação do aluno com o professor, com a escola, com tudo, com a matéria. Você tem que ter um envolvimento maior/Faz a gente aprender melhor porque é um conteúdo que eu aprendi ou alguma coisa que eu assimilei e isso é bom, faz a gente se sentir bem/O professor que fala só a mesma coisa a aula inteira, depois repete, só fala o tema dele, fica uma aula enjoativa, contínua, você fica olhando pra lousa, escrevendo alguma coisa, às vezes quando o professor interage, quando ele faz alguma coisa diferente ele chama a sua atenção é bom até pra acordar a gente, quando você não está prestando muita atenção/Tinha uma aula bem dinâmica, a gente rapidamente fugia do assunto, comentava umas coisas e depois voltava. A gente aprendia umas coisas diferentes na aula de português.</i>

## **ANEXO 2**

Matrizes com os núcleos de significação.

Núcleo de significação 1: FORMAS DE AJUDAR O ALUNO.

6 anos	10 anos	14 anos	17 anos
<p>A (nome da professora) me ajuda a aprender a escrever. Ela vai falando, vai contando a história. Ela ensina a escrever, a fazer trabalhinho. Ela ajuda, ela fala, faz um monte de coisa. S1</p>	<p>A (nome da professora) está me ajudando a estudar de outras maneiras. A minha mãe me ajuda um pouco em casa, mas é mais a (nome da professora). Ela mostra diferentes maneiras, ela conversa quando tem dúvida, ela ajuda no pensamento, ela lança mais dúvidas e o pensamento vai mais longe, essas coisas. Quando a gente produz textos ela lê e ajuda a gente a ter uma opinião crítica. Quando a gente tem umas dúvidas, numas horas que a gente precisa ela vem e senta do lado, fica ensinando, pega uns momentos pra trabalhar com a gente, pra aprender. Isso eu adoro. Porque se a gente trabalha muito em grupo, a gente tem vergonha de perguntar pro grupo e às vezes acaba atrapalhando. Tem uns comentários fora de hora, acontece sempre. A (nome da professora), eu e várias outras pessoas pensam a mesma coisa; que fica melhor pra trabalhar porque não se torna público que você está precisando de ajuda. S1</p>	<p>Ela explica assim de um jeito diferente, tipo ela pega, vai lá, mostra todos os passos do exercício. Ela explica de um jeito que você consegue olhar o livro e ler. Ela explica de um jeito mais fácil. Ela explica também dando exemplos. Ela não explica a fórmula assim e só como que tem que fazer, ela dá exemplos. Fica mais fácil de entender e mais legal não fica cansativo. Quando você está com dúvida assim ela resolve. Quando ela vai no grupo assim ela dá uma atenção maior também, porque tipo é uma dúvida mais localizada. Também assim, quando está em grupo, sempre um ajuda o outro nas dúvidas, mas quando tem uma dúvida que ninguém sabe, que ninguém entendeu muito bem daí ela vai lá e ajuda a gente. S1</p>	<p>Uma coisa que faz muita diferença é não ficar muito pegajoso. Às vezes, a professora fica batendo em cima do aluno até ele aprender, parece que ficar no pé ajuda, mas não, é meio chato, parece que o aluno tem dificuldade, mas não. Pegajoso é aquele professor que fica falando diretamente com o aluno prestar atenção, mas não é que ele não está prestando atenção. Acontece do professor, às vezes, dar aula particular. Tipo vai tirar dúvida pra prova, aí bom, todo mundo pode tirar dúvida, aí vai alguns aluninhos ali na mesa do professor e ele fica tirando dúvida pra esses alunos e os outros ficam por fora, ficam no escanteio, sabe. Ou o aluno que tem mais facilidade o professor acaba dirigindo a matéria, sei lá a fala dele pra esse aluno, acontece isso. Às vezes o professor ele dialoga, ele tenta dialogar com uma pessoa dialogando com o resto. Na hora que dialoga com essa pessoa ele consegue abrir, expandir, tirar, de certo modo, uma dúvida dela [dessa pessoa] sem parecer que está falando individualmente, pra um só. Tirar uma dúvida generalizando às vezes é importante. Às vezes quando o professor interage, quando ele faz alguma coisa diferente ele chama a sua atenção é bom até pra acordar a</p>

			gente, quando você não está prestando muita atenção. Todo mundo fala esse professor é muito bom! Se o (nome do professor) tivesse dando aula pra gente ia facilitar bastante, porque ele faz bastante piadinha, mas continua o conteúdo ele não pára. S1
A tia ajuda porque ela fica falando. Ela falou LARANJA que eu queria escrever e não sabia como era. Aí, eu descobri pensando e ela ajudou a pensar. Ela fala o que combina e eu vou escrevendo. Ela fala CASA, fala CA, aí eu faço o CA. Ela fica perto e vai falando e ajudando. Quando ela está assim [como aparece no vídeo – ao lado do aluno], ela está me ajudando. Agora, tem algumas vezes que não está perto de mim e eu vou.... (escreve na mesa para imitar que ele vai escrevendo). A (nome da professora) está ajudando bastante. Aqui na escola, a (nome da professora) ensina. Ela vem perto e ajuda. Eu nem sei as coisas e eu falo – ah, não sei fazer e desisto. Depois eu falo – ah, eu sei fazer. Quando ela está perto eu não desisto. Ela espera quando eu estou atrasado ela vem e me ajuda. S2	Algumas coisas que estava com dificuldade a (nome da professora) ajudou, como no Português, que estava com dificuldade na ortografia, nas regras e a gente acabou fazendo um estudo extra depois da aula. Ela fazia um estudo. Pegava texto de um autor especificamente para isso. Ela fazia eu grifar as palavras que eu estava com dificuldade e eu colocava numas fichinhas. Quando eu queria estudar eu olhava nas fichinhas e estudava. Então todo dia que eu tinha estudo extra eu escrevia bastante cada palavra. E aí no segundo semestre eu parei o estudo extra porque eu não estou mais com aqueles erros que eu tinha. A (nome da professora) ficava comigo 15 min. depois da aula. Eu gostei muito porque me ajudou bastante na minha dificuldade. Só eu que ficava com ela. S2	Ela coloca no seu caderno, deixa as idéias claras sabe. Ela faz junto com você. Ela explica passo a passo e se você não entende ela tenta de outro jeito. Ela explica quantas vezes precisar. A (nome da professora) ajuda a gente não ter vergonha. Eu morro de vergonha de errar então, ela vem na minha mesa e pergunta pra mim, daí ela vai e explica na lousa eu acho que é bem mais fácil. S2	Tinha professores anteriores, na 7ª e 8ª assim, que faziam piadinhas e chegava a incomodar. O interessante no (nome do professor) é que ele faz algumas coisas, ele chama a atenção, ele explica coisas de um modo engraçado. Você pára pra pensar no que ele está falando e você acaba entendendo. É interessante. Às vezes eu até, assim é minha opinião, eu acho que facilita muito quando o professor dá exemplo, faz uma analogia, por exemplo, assim facilita muito. S2
Ela (a professora) conversa direito, explica direito. Quando eu pergunto ela ajuda. Eu não sei quando é CH ou X, aí eu pergunto. Ela me ajuda, dá umas idéias pra gente, mas também eu penso com a minha cabeça e escrevo. Gosto quando a (nome da	Quando a gente não consegue fazer sozinho ela ajuda falando. Ela vai fazendo perguntas mais fáceis na grande problematização até a gente ir conseguindo fazer sozinho. Essa é uma forma útil que ajuda bastante as pessoas aprenderem. As pessoas vão	Tipo esse, trabalho quando a gente chama e ela explica. Quando a gente chama e ela vai resolve. S3	

<p>professora) fica perto porque ela é legal. Ela ajuda, ela conversa do meu trabalho. Isso ajuda, porque ela dá umas idéias pra gente. S3</p>	<p>demonstrando mais segurança nos trabalhos cada vez que a professora vai ajudando. Quanto mais a professora ajuda fica mais fácil pra fazer não só a matemática como outras matérias também. Às vezes ela vai até a mesa pra ver como a gente está fazendo o trabalho. S3</p>		
<p>Quando eu não sei como escreve, eu pergunto pra ela. S4</p>	<p>Um dia quando eu estava fazendo uma conta de divisão eu não conseguia entender como fazia e ela me ajudou tudo a fazer cálculo mental. Ela me ajudou a pensar na tabuada, pelo menos nos números por parte e não no número inteiro [decompor]. A resposta ela não dá porque senão ia ser muito fácil. Ela dá algumas dicas (...). Isso me ajuda. S4</p>	<p>A (nome da professora) ajuda muito. Ela mostra como ela pensou pra resolver um exercício, pra gente entender melhor. Mas eu gostava mais quando a (nome da professora), do ano passado fazia, ela deixava a gente escrever na lousa. A gente resolvia na lousa e ela corrigia. (...) Ela vai resolvendo no papel dela, mas ela vai te ensinando. A gente vai indo junto. Ela te explica direito, sabe. Tudo desde o começo o que ela explicou na aula ela explica pra você. Ela dá o exercício em grupo e ajuda principalmente quem é mais tímido. Quando não quer perguntar na frente da classe, ela vai de grupo em grupo e fica mais fácil de perguntar. S4</p>	<p>Limite saudável. Tem que ter respeito. Muito próximo parece que vai te engolir. A distância deixa a gente crescer é uma distância que aproxima. Muito próximo sem cuidado parece que vai machucar a relação. Ele te engole com medo de ser engolido. 4 Uma abertura a mais assim do professor ajuda bastante. S4</p>
<p>Quando ela fica perto ela me ajuda. Ela faz o sonzinho das letras, daí a gente advinha a letra e escreve. Daí, quando ela fala que não é, ela fala não. Quando ela fala que é, ela fala sim. Quer dizer ela fala é. Quer dizer ela fala isso! S5</p>	<p>Às vezes também a gente aprende melhor quando ela fala pra gente assim nossas dúvidas. Quando a gente fala nossas dúvidas e ela vai esclarecendo, a gente já vai entendendo o processo que a gente está fazendo. A (nome da professora) ajuda a gente aprender. E no Português, assim que a gente escreve texto e antes ela sempre dá um palpite. Ela sempre mostra que tem que colocar vírgula, que tem que</p>		<p>Eu não consigo aprender, relacionar os fatos. Quando ela não me situa, assim, numa época, tempo e espaço eu não sei, fica mais difícil eu entender. Eu até entendo na hora o que está acontecendo, mas não é uma coisa que eu vá lembrar assim. Acho que promover uma discussão e abrir pros alunos, sabe, irem trocando informações é uma coisa muito importante. Cada um tem sua a vida, ninguém vive a mesma coisa,</p>

	<p>contextualizar, tem que acertar quando você faz a separação de sílaba no texto pra você não colocar errado, ela mostra de tudo pra gente fazer certo. Às vezes ela pede pra gente fazer o rascunho, depois ela pede pra gente passar a limpo. (...) A (nome da professora) às vezes deixa a gente em dupla e ela vê uma pessoa que é um pouco melhor em uma coisa e uma que é um pouco pior, ela deixa junto pra ver o que acontece. Às vezes também nas nossas dificuldades, ou quando a gente tem algum problema em classe ela sempre ajudou a gente. Ela fala pra gente não se preocupar, pra gente estudar, daí a gente vai melhorando, vai ajudando a gente de pouquinho em pouquinho. S5</p>		<p>ninguém lê a mesma coisa e ninguém pensa a mesma coisa. Os exemplos que ela dá, ela usa bastante exemplo da vida dela, bastante assim, mesmo pra mostrar que... ela faz assim uma ponte. Então ela pega isso e encaixa numa situação da vida dela, dá um exemplo da vida dela pra gente e esse exemplo a gente entende muito mais, do que essa coisa de geografia específica, do terreno, da política e tudo mais, entendeu. Que apesar de serem fatos diferentes, o princípio é o mesmo. Então, talvez ajude bastante a entender não exatamente o fato, mas exatamente pra poder crescer, eu penso. S5</p>
<p>Ela ajuda a gente. Ela fala assim: – Escreve do seu jeito e a gente vai lá e escreve. Ela dá muito trabalho! Ela ajuda, ela fala: – Ó, é pra fazer isso, tá? (...) Ela espera gente que chegou tarde começar o trabalho. S6</p>	<p>Às vezes ela fala bastante, a gente entende tudo pra depois a gente copiar e escrever. Primeiro a gente tem que entender se não entender ela não continua a matéria. Eu acho legal porque ela não puxa. Vai ensinando de pouco em pouco. Eu acho isso bom porque senão não dá pra pegar direito. A (nome da professora) faz uma dramatização do assunto e a gente acha engraçado, porque ele faz uma atrapalhada, ficam brigando na frente, ou faz desenhinho. Ela dá uma explicação do assunto, a gente vai aquecendo no assunto e depois ela dá uma atividade pra ver se você entendeu. Daí ela vai continuando a explicar. Ela ajuda a pensar, ela fala, explicando assim o porquê nos textos</p>	<p>Ajuda quando ela resolve o exercício na lousa, porque esclarece as dúvidas que você tem. Depois ela dá outros exercícios que têm mais ou menos o mesmo jeito de resolver e aí a gente faz igual e vai aprendendo a resolver. A (nome da professora) ajuda, ela explica direito. Quando ela vai de grupo em grupo, de mesa em mesa eu acho melhor do que quando ela explica na lousa pra todo mundo, porque assim ela vai direto na sua dúvida. (...) Eu acho bom o trabalho em grupo. Ela põe os que têm mais facilidade com os que não têm muita facilidade. Porque quando você resolve, um explica pro outro. S6</p>	

	<p>tem que fazer isso, descreve o que está acontecendo... Ela ajuda a organizar meu pensamento. A gente fala pra ela o que a gente sabe e quando a gente não sabe, ela mostra e explica como vai ser o procedimento. Como: “eu peguei ela” / “vou pegar”. Ela sempre ajuda, ela explica e você é que faz a sua parte. A gente que faz sozinho. (...) Ela faz brincadeira. E a gente começa a relaxar. Depois ela dá a prova e a gente faz com facilidade, vai fazendo e acaba. Quando a gente está relaxado faz melhor. Tipo você tem que fazer uma coisa de matemática em 1 min. Tem que ir muito rápido, caramba acho que eu não vou conseguir. Ela fala então 1 min. de silêncio absoluto pra calma. Depois eu faço a prova direitinho. (...) Os professores ensinam de um jeito legal pra gente aprender em vez de ficar brigando com a gente, porque assim não aprende não. Ela explica pra todo mundo quantas vezes precisar, ela nunca fica nervosa e também não castiga as pessoas ela sempre tem um jeito de acalmar. Tipo você está muito nervoso assim por causa de uma prova. Daí ela começa a olhar, olhar, olhar...S6</p>		
<p>Ela (a professora) ajuda sempre. Quando a gente esquece, ela ajuda. Ela vai lá e lembra a gente. Quando a gente escreve, a gente chama, e ela ajuda a lembrar e eu lembro. A tia ajuda bastante. A (nome da professora) e a (nome da auxiliar que</p>	<p>Teve um dia quando eu errei um texto e a (nome da professora) me explicou como que tinha que fazer e o outro texto ficou muito melhor. Ela explica bastante, explica muito. Ela fala como tem que ser, me dá mais idéias, depende do tipo de texto que tem que</p>	<p>O trabalho em trio na matemática ajuda muito porque a gente pode discutir, ver outras maneiras de fazer. A (nome da professora) ajuda também, ela vê se a gente está indo bem, se tem alguma dúvida. Quando a gente não entende, ela explica e se</p>	<p>Ela impõe um ritmo na aula, que todo mundo acaba prestando atenção. Dificilmente é a matéria preferida da maioria, mas todo mundo aprende. Ela consegue cobrar do aluno, mas sem cobrar, cobrando. Ela acaba fazendo com que a gente se cobre,</p>

<p>trabalha na classe) ajudam bastante. É, quando a gente não está conseguindo achar essas coisas, quando não sabe o que está escrito elas dão umas dicas e a gente tenta adivinhar. A (nome da professora) vai achando igual eu. Ela dá dica e eu vou achando. Às vezes eu acho, às vezes ela acha. Assim que ela ajuda. Quando a gente não acha ela fala assim: – Vamos acha o A, olha bem! Às vezes eu que acho, às vezes é ela que acha primeiro. Eu estava procurando Marta. Ela falou: – Eme a, eme a e eu fui vendo até o fim. Achei um pouco difícil procurar as palavras, porque demorou um pouquinho. A (nome da professora) me ensinou um jeito mais fácil de achar. É assim: a tia falou que pode ser de assim ou de assim [Faz um gesto na vertical e na horizontal] e aí eu fui primeiro de assim e ia achando. Depois eu fui de assim. Via primeiro a 1ª, depois a 2ª, depois a 3ª e um nome de cada vez. [A 1ª, 2ª, 3ª refere-se a 1ª letra, 2ª letra, etc.]. S7</p>	<p>fazer, por exemplo, texto comentário tem que mostrar um pouquinho da história, o que o autor está querendo dizer só que não está escrito, está implícito não dá pra ver... a gente já conhecia esses tipos de texto mais eu não entendia direito como fazia. (...) Ela faz brincadeira... e a gente não fica com aquele peso, ai eu não vou conseguir, isso é muito difícil. S7</p>	<p>ainda não entender ela explica de novo. Você fala: – ah eu não entendi. Aí ela fala: – ah então vamos ver. Olho como ela faz. Ela faz, você não entende, ela faz de novo. S7</p>	<p>porque sabe que a gente precisa disso. Ela faz a gente perceber isso. S7</p>
<p>Ela espera. Quando a gente ainda não terminou, ela deixa a gente lá, pra gente terminar. Ela não é assim: – Deixa aí depois você termina. Ela fala: – Fica aí com o amigo e daí quando você terminar, você vai lá, tá? (...) No começo eu fiquei um pouco nervoso, porque na primeira coisa assim, a gente fica um pouco nervoso. Aí, eu fui fazendo e percebi que não precisa ficar nervoso, porque é fácil.</p>	<p>É, a gente não faz coisa sem entender. Se a gente não está bem na multiplicação, não adiante passar já pra fração sem entender o óbvio, o conteúdo. A (nome da professora) não passa pra outro mesmo que a outra 4ª série esteja na fração ela não passa até a gente entender a multiplicação, coisas que vem antes. Antes de um ditado, ou pense rápido que é uma atividade de matemática ela faz</p>	<p>Quando tem prova também, que nem 2ª feira, ela começou um outro capítulo. Só que todo começo de aula ela tira as dúvidas sobre o capítulo que vai ter prova. Pede algum exercício que ninguém entendeu. S8 A (nome da professora) ajuda, você chama ela quando precisa e ela vem e te ajuda. S8</p>	<p>Eu acho muito legal quando o professor relaciona, principalmente em história assim, relaciona sempre o que ele está... ou mesmo exatas assim, porque quando você pega física e química, se você não direciona e mostra aquilo no seu dia-a-dia, naquilo que você tem mais contato, fica muito abstrato. Então, mesmo história se o professor consegue relacionar uma coisa do passado com</p>

<p>E se ficar difícil a (nome da professora) ajuda sempre que precisar. S8</p>	<p>algumas brincadeiras pra acalmar a gente. Porque a gente fica meio excitado. Ela faz coisas pra gente se concentrar. Ela faz coisas com o corpo. Mexer o pé de um jeito e a mão de outro, pra relaxar e descansar. (...) A gente ajuda os amigos. Quem tem mais dificuldade recebe ajuda dos outros que não têm. A (nome da professora) ela gosta quando a gente contribui com o colega. Eu trouxe o site do Sítio do Pica Pau Amarelo. Ela dá um sulfite pra por no mural, pede pra grifar. A gente sente alegria e aprende melhor. Um dia eu trouxe uma poesia e ela gostou, mas eu senti vergonha quando ela leu. S8</p>		<p>o presente fica muito mais fácil a compreensão. As atitudes do professor durante a aula, o que ele exige, o que ele pretende, o que ele espera do aluno tudo isso interfere na forma de aprender. S8</p>
<p>A tia ajuda. Pra gente aprender ela junta as letrinhas e aí a gente vai formando, vai formando o nome. Nesse trabalho a gente faz assim: tem uma fileira e a gente vai vendo assim, este daqui... a gente vai procurando a primeira letra do amigo se num tiver na fileira a gente vê se tem a segunda também, aí a gente vai achando as letras. Ela ajuda assim: D com O, DO, D com E, DE e nas brincadeiras com nomes também. A gente vai vendo as letrinhas e vai colocando, aí também já vê e lembra na cabeça como é o nome dessa pessoa. Também ela ajuda fazendo pelos desenhos. A gente vê o desenho e a letra que começa e vai formando uma palavra. Quando a gente fica muito nervosa, assim, pra achar, então ela vem perto e às vezes faz assim e ajuda a passar o</p>	<p>A (nome da professora) ela explica as atividades. A maioria das atividades ela dá uma explicada e sempre quando ela manda lição ela pergunta se alguém tem alguma dúvida pra ela explicar, pra não chegar em casa e perguntar pra mãe. A pessoa ergue a mão e ela explica de novo. Ela vai de carteira em carteira pra ver no que a gente tem dificuldade. Tem aluno que sabe mais de um assunto do que do outro. Aí, agora, a gente fez uma regra, hoje mesmo. Quem tem dificuldade, um amigo dele que sabe bem daquele assunto vai ajudar o que tem dificuldade. Vai sentar com ele e na hora vai ajudar ele a fazer as questões, vai ajudar ele no que ele tem dificuldade. A gente acabou de fazer essa regra. (...) Ela também me ajudou no projeto individual, na</p>	<p>Um pode ajudar o outro. A (nome da professora) também ajuda quando ela vai na mesa da gente. Quando a gente não está entendendo ela explica mais detalhado. Ela te ajuda a fazer. S9</p>	

<p>nervoso. [Passa a mão na cabeça]. S9</p>	<p>matemática. Ela me deu uns estudos pra eu fazer em casa, ela chamou o (nome do professor auxiliar) pra fazer estudo comigo. O estudo foi ótimo. (...) A (nome da professora) ajudou a gente a fazer várias relações tudo e antes eu achava que tinha preconceito, mas com essas aulas tudo eu já tirei o meu preconceito da cabeça. Ela também ajudou a fazer isso. (...) É a gente tem algumas idéias e ela ajuda fazer a idéia acontecer. Se ela não ajudasse não ia dá. No meu projeto individual que a gente está fazendo, eu não estava conseguindo achar uma informação, ela me ajudou, tudo. Ela trouxe até uma informação pra mim. S9</p> <p>Também na justificativa eu fiz duas justificativas, né, porque a primeira não saiu boa, aí ela foi lá me ajudou, falou o que tinha que ter nessa justificativa. Na justificativa ela falou que tem que ter porque você escolheu esse tema, o que você pretende aprender, ela explicou. S9</p>		
<p>Ela vai ajudando e falando que letra é pra por. Ela fica mostrando na lousa. Quando a gente está distraída, ela fala pra gente virar pra frente. S10</p>	<p>Ela vai trazendo material, conversa bastante e a gente percebe mais tem mais noção. Ela ajuda trazendo material pra gente procurar. Ela faz assim: ela passa primeiro em cada grupo pra ver se alguém tem alguma dúvida, depois ela dá um tempo, deixa a gente trabalhar, se alguém tem dúvida chama ela, se ninguém chamar ela passa de novo nos grupos pra ver como cada grupo está trabalhando. Uma outra vez a gente estava</p>	<p>Nós três [do grupo] estávamos com dúvida de como fazer uma equação e ela chegou e explicou pra gente. Quando a gente chama, ela sempre vai. Se dois grupos chamam, ela pede pra esperar um pouquinho, mas vai. S10</p>	<p>É muito importante a habilidade que o professor tem de estar passando pro aluno o conteúdo. O jeito que ele apresenta na lousa os exercícios, os conceitos ficam mais fáceis. A forma como ele faz, faz diferença. Às vezes a professora é organizada, mas não dá pra entender. Facilita mais pra estudar o jeito que ele organiza a lousa, os conceitos. S10</p> <p>Falar o que pensa é muito importante. Assim o aluno constrói sua opinião. A</p>

	<p>pesquisando num livro sobre o sistema circulatório a diferença entre artéria e veia, aí ela andando viu a gente procurando e ajudou a gente, porque a gente não estava achando. E na verdade naquele livro não tinha a informação. Então, se ela não tivesse passado perto da gente, primeiro ela não ia perceber que a gente estava com esse problema certo, e aí ela não ia poder ajudar a gente. E aí a gente ia ter que apresentar isso pra classe. Se a gente não conseguisse essa informação, que era uma informação importante, não ia dar certo da gente fazer a apresentação pra classe e se ela não tivesse passado pelos grupos ela não ia perceber essa dificuldade que a gente estava. [ele explica qual é a diferença]. Ela tem que estar perto pra ver como está, mas não pode passar toda hora porque ela tem que fazer a gente se sentir seguro. A gente tem que também saber ir trabalhando sozinho. Senão ela que faz o trabalho pra gente e a gente acaba não fazendo nada. Acho que a gente tem que fazer o trabalho, mas ela tem que passar pra ir tirando algumas dúvidas. S10</p>		<p>construção do aluno é importante. Tanto a construção como pessoa como a construção de conceitos. A (nome da professora) trazia o conteúdo para articular com as idéias do aluno e ampliar a construção dele. Você vê mais visões, enriquece, entende melhor. A intervenção da professora é importante. Facilita você se colocar no lugar do outro. Outra coisa é o professor que vem fechado pra aula, não dá. Só ele que fala, só ele que está certo. Abertura maior do professor pra ouvir o aluno, negociar com ele, discutir, trazer novas idéias pra discussão isso ajuda muito mais. S10</p>
<p>A tia (nome da professora) e a (nome da professora auxiliar) me ajudam. Elas ajudam batendo palma, falando bem as letras. S11 Ela ajuda a gente no trabalho. Ela ajuda com carinho. Ela ajuda a gente muito quando a gente está precisando. S11</p>	<p>Ajuda bastante quando ela vai no grupo, ela ajuda a gente pelo caminho mais fácil. Não é armando a conta é pelo cálculo mental. Ela ensinou a gente a grifar as palavras chaves do texto, o que é mais importante para você não se perder. Na matemática antes eu estava com um pouco de dúvida naquele trabalho de parêntesis,</p>	<p>Explicar na lousa também ajuda, mas se você pede individual ela vem e explica tudo de novo só pra você. É mais fácil de entender. Ela explica passo a passo. Cada coisa que ela faz, ela explica; é bem detalhado. S11</p>	<p>O professor que eu me dou melhor, que eu tenho mais diálogo, mais incentivo, pega e faz exercício na lousa. O jeito de dar aula mais sossegado, sem correr e sem repetir. Mas, às vezes repetir é bom, porque traz coisas diferentes. Tem que ter um meio termo. O professor concretiza, mostra o real, mais prático na vida do</p>

	<p>chave, e no final da aula eu fui perguntar ela explicou de novo. Quando a gente está com dificuldade ela é uma professora que a gente pode ir lá e perguntar ela fala pra gente, ela explica de novo. S11</p>		<p>aluno e isso ajuda a entender. Física faz muito isso. Você acaba entendendo porque vê acontecer. Não é só imaginar. S11</p>
	<p>Quem conseguiu, ela mostra outro jeito e pra quem não conseguiu ela vai ensinando como conseguir, ela vai ensinando como fazer. Ela ajuda fazendo assim de socializar, dar dicas, de ler o que eu tenho pra ver o que eu tenho que rever, pra gente ir melhorando. Às vezes ela pega o texto de uma pessoa como modelo, pra dar idéias de como fazer as coisas, ela lê pra gente perceber o que está faltando no nosso texto, ela faz a gente socializar. (...) Acho legal a (nome da professora) ver a lição de casa. Tem gente que pode pensar assim não vou fazer a lição de casa porque chega aqui na escola não vai ter problema porque a (nome da professora) não vai ver mesmo. Eu acho legal porque ela está vendo que a pessoa está fazendo a lição dela, está organizando. S12</p>		
	<p>Às vezes quando eu não entendo, eu não pergunto porque eu tenho vergonha, mas ela sempre retoma e aí eu entendo. Mas quando eu não entendo mesmo e ela pergunta quem não entendeu, eu levanto a mão. Ela vai desenhando e explicando pra eu entender melhor, ela fala vários caminhos de encontrar o número. Quando ela explica só pra mim ajuda</p>		

	<p>mais. Quando a gente estava vendo número decimal, eu chamei ela e ela foi me ajudar. Ela me explicou tudo de novo e eu consegui entender e fazer. Ele me ensinou um novo jeito de saber divisão eu acho que é mais fácil. Ela sempre vai um pouquinho em cada grupo ajudando. Você pergunta pra ela e ela ajuda. Ela fala o que é melhor. S13</p>		
	<p>Ela socializa e a gente vê como os outros fizeram. Assim a gente aprende jeito diferente de fazer, você pode escolher o mais interessante. Passar de mesa em mesa é bom porque ela explica e conversa mais sobre o conteúdo e a gente entende mais. S14</p>		
	<p>Trabalhar em grupo também acho bom porque cada um pensa de um jeito e ajuda a gente. Agora quando a gente está conversando em vez de trabalhar, daí ela fica meio brava, mas isso ajuda porque na verdade a gente tem que trabalhar, aí ela tem razão porque a gente está conversando e vai atrapalhar. Ela dá espaço pra cada um mostrar o jeito que está pensando, o jeito que fez. S15</p>		
	<p>Eles [a professora e o professor auxiliar] me dão umas contas pra fazer, me ajudaram no negócio da tabuada, me deram umas dicas. Outras vezes também ela pede pra gente estudar e aí não pode perguntar pra ela, porque primeiro tem que estudar, depois mostrar pra ela que estudou. (...) Na escrita, o que ajuda</p>		

	<p>muito é ela esperar a gente acabar de copiar, porque senão daí, por exemplo, a gente está lá no começo e ela já está lá no final, que ela escreve bem mais rápido do que a gente. Se ela apagar tudo a gente não consegue mais, às vezes ela espera. E também quando a gente está muito atrasado ela fala assim: – ó você lê o parágrafo inteiro daí você escreve. Eu acho muito legal quando ela espera a gente. Porque eu tenho amigo de outra escola que falou que a professora apaga tudo e não espera. Eles ficam tristes, porque você está quase lá e ela apaga tudo, daí você tem que estar pedindo pro amigo que está certo, que não está atrasado. (...) A (nome da professora) sempre ajuda, às vezes dando aula de matemática, fazendo alguma coisa que você não entende, pode ir lá perguntar, ela explica de novo, ou ela pede pro (nome do professor auxiliar) ajudar. Eles vêm perto de mim e me ajudam bastante. Quando eles vêm perto, a maioria das vezes, é pra ajudar. Um amigo ajuda o outro também. A (nome da professora) deixa ajudar. S16</p>		
	<p>Ela sempre dava uma ajuda: porque você não pensa naquilo e pensa no outro e faz uma ligação, né. Se você está pensando em consumo o que consumo tem a ver com qualidade de vida? E a gente pensava, pensava e aí com o estudo, principalmente com o estudo ela me deu assim mais relações pra gente estabelecer e foi</p>		

	<p>através dessas relações que ela foi explicando em classe, pra depois ver o que a gente conseguia fazer em casa. No Projeto Qualidade de Vida teve um dia que ela pegou uma caixa e deixou pra gente colocar perguntas lá dentro caso a gente não tivesse entendendo e não quisesse se expor. Também a (nome da professora) ajuda de várias formas, além de dar pra gente estudar nas férias, ela não dá muita coisa, porque tem escolas que dão muita, muita, muita coisa nas férias, quando volta pra classe fica até meio cansado. Ela não, ela dá o necessário pra gente voltar em classe e também ela não gosta que a gente fique perguntando pros pais. Ela quer que a gente tire a dúvida com ela. Se uma pessoa não entende, ela vai lá explica, explica, explica, mas se a pessoa não entende porque não presta atenção aí ela não explica mais. Ela indo de grupo em grupo ela tira as dúvidas, ela vai orientando a gente. Ela mostra como pode ser feito de vários modos aquela conta, ou aquele cálculo, que não é só pelo algoritmo. (...) Ela gosta de fazer o raciocínio pra gente entender o que a gente vai fazer. (...) O raciocínio você guarda na sua cabeça e passa pro papel, ela fala que o algoritmo é mais mecânico. S17</p>		
	<p>Ela dava mais dicas que os outros professores e isso está me ajudando a melhorar em matemática. Eu tirava médio e agora estou tirando bom e</p>		

	<p>             muito bom. Também o texto pra escrever que eu aumentei. Tipo pra fazer um texto ela explicava o que era, eu sempre lia uns textos de outros anos, que já tinha feito e me ajudava mais. Eu gosto de conversar sobre o que a gente está entendendo do texto. A gente lê e depois conversa sobre o que entendeu. Se alguém não entendeu direito, as outras pessoas vão falando e acaba entendendo. Tem atividade que a gente cansa e fica muito... você não se esforça muito e ela dá outras atividades com aquele conteúdo mesmo pra gente fazer e a gente fica mais interessado. Eles fazem isso pra gente conseguir entender, pra não ficar sem entender. Ela fica preocupada se a gente não entende. Também tipo quando a gente está fazendo texto, ela vai vendo como os textos estão, vai dando ajuda. A gente estava lendo esse texto e daí a (nome da professora) falou pra gente discutir o texto. Discutir ajuda a gente a entender melhor Quando a gente tem alguma dúvida ela vai à lousa e explica a dúvida e a gente entende. Ela ensina como estudar. Ela vai dando umas dicas que fica mais fácil, por exemplo, de matemática o vezes assim... ela vai dando dicas que vão facilitando pra gente. Porque o ano que vem já vai ter prova. S18           </p> <p>             Ir no lugar. Eu acho legal isso porque daí você tira suas dúvidas. Eu sou meio tímida e eu tenho vergonha de perguntar e quando ela vai de mesa           </p>		
--	--	--	--

	<p>em mesa, pra mim fica mais fácil. Por exemplo, ela fala assim quanto é isso e eu penso e respondo e eu consigo me tocar, porque se eu pergunto pra outra pessoa e a pessoa falar aí a gente não aprende. Se a pessoa pergunta de novo pra gente, aí a gente tem que pensar pra responder daí a gente consegue aprender. Isso ajuda. Numa atividade de matemática eu não estava sabendo fazer direito a porcentagem e ela me explicou direitinho e eu consegui entender. Também ela vai no lugar e eu acho melhor, porque eu entendo melhor. Porque na lousa todo mundo fica perguntando as coisas e às vezes eu não pergunto o que eu estou com dúvida. Daí no lugar ela só escuta a gente e daí fica melhor pra gente entender. Eu estava com um pouco de dificuldade na matemática, né. Daí sempre no final da aula eu ficava uns 15 min. com ela, sabe ela conversava comigo, ficava me ajudando nos problemas que eu tinha dificuldade. Ela dá atenção quando alguém pede ajuda ou ela percebe que está precisando de uma ajuda. S18</p>		
--	---	--	--

Núcleo de significação 2: FORMAS DE FALAR COM O ALUNO.

6 anos	10 anos	14 anos	17 anos
Ela fala de um jeito boazinha [sobre quando a professora ajudar].S1			O respeito é importante sim. Às vezes mínimos detalhes, assim o modo como o professor fala um não, às vezes, vai acumulando durante um tempo, ah não sei como explicar, mas... o jeito como o professor fala tipo ah é importante isso, será que você pode esperar mais um pouco. Tem que dialogar mais. O (nome do professor) que acabou de dar aula pra gente, ele fala com uma voz forte, ele é uma pessoa bem dinâmica, assim. Dá pra entender muito bem a aula dele, muito bem. Aliás, em conteúdo de 3º é meio difícil, assim um pouco mais difícil que o conteúdo do 2º e do 1º. S1
Também ela fala, quando eu estou desenhando na lousa com muita rabisqueira e não tem espaço pra ela escrever e fazer as coisas, aí eu pego o apagador e apago tudo. Quando eu falo que não está bom, ela fala – Nossa! Já apagou muito, está bom! Quando ela fala com a gente ela fala de um jeito bom. S2	Quando ela vê que estou agitada ela também vem e fala: calma. No dia que eu estou muito agitada ela fala logo de longe, calma. Outras vezes ela vai até a minha carteira e fala, calma. Isso ajuda porque às vezes eu não percebo que eu estou atrapalhando a aula e ela me dá esses toques, eu paro pra não atrapalhar a aula e ela fala pra eu prestar mais atenção. S2	A professora que fala com o aluno ela está mostrando que ela tem respeito por ele. S2	
		É, mas tem vez que a gente pergunta uma coisa e ela fica brava. Ela fala tipo, aí como você não sabe isso. Na quarta série você aprendeu isso. É outra brincadeira que ela acaba com a pessoa. S3	

<p>Ela fala levinho. É assim, por exemplo – tem uma palavra com Ç e eu não sei fazer o Ç. Eu falo, (nome da professora) como é o Ç? Ela fala – é o C com um risco assim e assim. Ela não fala assim: <i>Você pega o I, põe aqui e o outro aqui e assim tá bom, tchau!!</i> [Grita ao falar e aponta forte com o dedo indicador sobre a mesa]. Também ela fala as coisas bem alegre. S4</p>			
<p>Ela fala de um jeito bom. Ela fala baixo quando está ensinando. S5</p>	<p>Ela fala sempre com jeito, uma linguagem que a gente entende direito. Porque se ela começar a falar tudo estranho, sabe? Como é que fala... um vocabulário que a gente não conhece, um vocabulário mais avançado, a gente acaba não entendendo. Então ela fala mais claro com a gente. S5</p>		
		<p>Ela deixa a aula mais descontraída. Ela não consegue dar bronca. Ela dá bronca e depois tira um sarro. Isso deixa a aula mais legal. Quem recebe a bronca acaba dando risada, mas se toca. S8</p>	<p>Falando normalmente, sei lá, de um jeito mais leve, não como o professor falando com o aluno, sei lá, uma troca, o professor fala, mas ouve também. S8</p>
<p>Ela tem paciência. É assim – tem que falar calminha e não assim: <i>Você errou aqui!</i> Não é brava, não. <i>Alba aqui você escreveu errado, aqui tem o F no meio</i>, por exemplo. Aí eu errei uma coisa. Aí ela fala assim, está aqui A-NA-LA-ÍS. Ela fala baixinho pra não atrapalhar os outros também. S9</p>			
<p>Ela fala baixo, pertinho. Não fala bravo. É de um jeito que não é bravo. S11</p>			
	<p>Eu fiquei muito triste que eu não fui</p>		

	<p>sorteada, porque a gente espera muito esse dia, aí eu fiquei muito triste, mas até conforta um pouco o que ela disse pra gente sobre tristeza e tem que respeitar quem foi e quem foi tem que respeitar quem está triste. Nesse dia, ela ajudou falando um pouco da tristeza, tal, falando como fazer pra superar isso, né eu acho que isso ajudou. Ficou legal o que ela fez. Ela percebeu o que a gente estava sentindo, falou alguma coisa. S12</p>		
--	---	--	--

### Núcleo de significação 3: ATIVIDADES RELEVANTES

6 anos	10 anos	14 anos	17 anos
Gostei de escrever porque eu gosto de fazer teatro. Gostei desse trabalho porque foi legal. É legal escrever, a gente vai sabendo as letras. S1	Em geografia a gente pega o Atlas e localiza, no mapa mundi, isso ajuda que a gente guarde melhor, não fica esquecido no seu cérebro. (...) A gente faz umas notícias da semana e toda vez a gente tem que fazer um comentário e ela depois lê e a gente faz uma análise crítica, analisa a ortografia, isso ajuda muito. (...) Ela faz discussão na classe. Sabe aquilo que aconteceu nas Olimpíadas [na maratona]? Ela pergunta quem acha correto, incorreto, por que, todo mundo dá opinião. Isso ajuda a gente. Ela pega coisas que estão acontecendo, que a mídia está transmitindo e isso faz com que a gente tenha uma visão crítica e ela ajuda a gente aprender isso, como é. S1	Ela também dá bastante estudo antes da prova, pra gente ir bem. S1	
			O (nome do professor), por exemplo, ele joga o apagador no chão pra mostrar... ele usa tudo o que tem na classe pra poder ensinar, isso ajuda bastante. S2
Gostei desse trabalho, porque foi legal de fazer. Pintar e escrever foi legal. Foi uma delícia de fazer. S3	Eu gosto quando ela faz palavra-chave do texto. É assim: a gente lê um texto e faz uma palavra chave, que é uma coisa bem importante do texto. Quando tem notícias da semana, que cada um apresenta uma coisa que aconteceu, a gente tem que escrever um rascunho sobre a apresentação fazendo um rascunho sobre as palavras-chave. Se alguém fez sobre tornado, sobre furacão as palavras-chave são essas, são os acontecimentos, quantas pessoas se feriram. S3		
Gostei do trabalho. Gostei de escrever sobre a nave que eu fiz. Eu	Ela foi dando umas lições de matemática e eu fui aprendendo mais. S4	Ela sempre tem uma cadernetinha, né, que ela anota os	E o melhor disso é que consegue pegar nosso ponto fraco. A gente é

<p>não gosto de escrever sobre coisas que não fui eu que fiz. S4</p>		<p>pensamentos assim. Aí você fala a sua dúvida de um exercício e ela vai anotando, sabe, na caderneta, e ela vai fazendo o exercício junto com você. S4</p>	<p>louco pra discutir então ele pega e coloca uma temática de discussão. Ele fala hoje a aula vai ser de discussão. Ele fala os pontos, primeiro ele apresenta, por exemplo, dois filósofos que confrontam, sei lá Kant e Descartes, por exemplo. Daí quem está com quem? É... o mundo funciona assim por causa disso, entendeu e aí você vira a matéria. É como se a matéria virasse suas armas e daí você acaba conhecendo melhor, porque arma pra arma, quem não gosta de brigar na nossa idade? É meio loucão. S4</p>
<p>Na outra escola a gente só escrevia e nesse trabalho era de escrever e de pintar. (...) Ela dá calendário, dá caça-palavras... S6</p>	<p>Na matemática, a (nome da professora) dá atividade com o material dourado e faz uns exemplos, que depois a gente trabalha em dupla usando o material dourado e depois a gente faz uma atividade com o material dourado que é de número decimal. A gente via o número decimal, formava, desenhava, depois escrevia o número decimal e fazia fração. O material ajuda, fica marcado. Também quando a gente trabalhou gráficos ela dava um negócio que estava no fundo da classe e tentando tipo um inteiro, a metade <math>\frac{1}{3}</math>, <math>\frac{1}{4}</math>, <math>\frac{1}{5}</math>, <math>\frac{1}{6}</math>, até <math>\frac{1}{10}</math>. Daí, ela fez uma demonstração de pizza. S6</p>		<p>Aquele professor que fica meia hora falando, falando, além de ficar cansativo é só a opinião dele. Querendo ou não, não tem como você não puxar a sardinha pro seu lado. Ela é um ser humano não tem como ela ser 100% neutra. E quando você abre pra classe o assunto, têm muitas pessoas diferentes pra falar e as opiniões nunca são iguais. Então você pode avaliar e analisar um ponto, outra, outro e você conseguir a partir da opinião dos outros pensar e bolar a sua, entendeu, não só a do professor [sobre discussão em classe]. S6</p>
<p>Nessa escola (nome) é muito legal, porque eu fico aprendendo brincando, porque nessa brincadeira de caça-palavras a gente aprende pra achar como escreve esse nome. Isso é pra aprender a escrever e é caça-palavras. É muito legal ficar desenhando, pintando, escrevendo.</p>			

<p>A gente vai aprendendo. Fez errado apaga. Esse trabalho é legal, porque tem o nome dos meus amigos melhores. S7</p>			
<p>Gostei desse trabalho. É divertido caça-palavras. Ter que procurar é divertido. Achei super legal. Eu achei que dá um pouco de confusão e a gente aprende, vai aprendendo mais. Tem que ver bem, porque se tem Ana Laís é verde e Ana Lúcia é amarelo. Se eu pego e pinto Ana Laís de amarelo não vai dar certo, fica confundido. Precisa prestar bastante atenção. (...) Às vezes eu não gostava muito de escrever na outra escola, porque às vezes a gente tinha que fazer como – Eu gosto de... você e a gente tinha que escreve o resto. Eu gosto da minha mãe. Daí a gente tinha que por pai – eu gosto de você porque você é muito legal. Mas o escrito – Eu gosto de você – estava pronto e eu tinha que escrever pai e daí eu tinha que escrever outras coisas. As coisas que ela mandava. Aqui, a gente pensa e escreve o que a gente quer. Também tem trabalho que a gente fala pra ela (a professora) e daí a gente escolhe e faz votação. O que ganha todo mundo escreve. Assim ó, naquele trabalho de fruta a gente falou “abacaxi”, outro falou “amora”. Aí ela falou: – Quem quer abacaxi? Quem quer amora? Qual tem mais a gente escreve. S8</p>			
			<p>Eu acho que a aula expositiva é muito</p>

			boa, porque ela sempre acaba relacionando o que tem do nosso conteúdo com o nosso cotidiano. Todo o assunto que ela vai levando tem uma ligação com o assunto da aula anterior, entendeu? Aí vai te levando, vai criando uma corrente assim, você vai tendo um raciocínio ligado no outro, um ligado no outro e você vai formando assim várias idéias e vários conceitos. S9
Achei legal esse trabalho. Gosto de escrever com letra de plástico, porque a gente não precisa escrever com a mão. S10			Adoro aula com discussões. Guerra de opiniões entre os alunos. S10
	A (nome da professora) sempre pede pra um ajudar o outro, corrigir lição assim, colocar bilhete do lado. S12		
	Eu não estava entendendo direito fração e ela com aquelas atividades deu uma boa ajudada. Ela dá umas atividades mais puxadas, eu gosto. Na outra classe eu achava um pouco mais fácil. Um pouco mais puxado eu vou guardando mais e fica melhor pra entender. S14		
	Discussões coletivas ajudam porque a gente vê a opinião diferente das pessoas, a gente confronta a opinião diferente das pessoas, a gente confronta os resultados e aí a gente vê, porque não tem certo e errado. Geralmente está tudo certo, a gente só vai ver a forma que cada um fez. Diferentes jeitos de fazer uma mesma conta. A gente vê diferentes jeitos de pensar. S15		
	O jeito da (nome da professora) que eu também gosto é que ela dá o texto e faz a gente entender o texto. Caçadas de Pedrinho, por exemplo, ela deu pra gente		

	<p>fazer o teatro todo na 4ª série, mas também antes ela deu pra gente entender, por isso que ficou fácil de adaptar, porque o teatro precisa ser adaptado. Então é isso, né. E a cada momento ela ensina uma coisa assim, por ensinar mesmo, por exemplo, ela vai trazendo informações diferentes dentro do assunto e aí depois ela aprofunda em outros momentos. (...) O que eu também gosto da (nome da professora) é que ela dá assuntos que acontecem na mídia, que acontecem entre nós. Então a gente não fica pensando ah, mas isso não está acontecendo comigo, não vai poder acontecer comigo, porque assim, conversando sobre a moda do celular, isso acontece entre a gente com 10 – 11 anos. Isso faz o estudo ficar toda hora mais interessante. A (nome da professora) não fica dando... dá isso e acabou. Nesses últimos dias ela não vai dar assunto novo. Ela vai estabelecer mais relações e tirar mais as dúvidas. Então ela não deixa nada passar reto. S17</p>		
	<p>Ela falou que todo o texto é importante, então ela ensinou a grifar as palavras chaves pra lembrar do texto. Aí a gente foi grifando. Eu gosto de conversar sobre o que a gente está entendendo do texto. A gente lê e depois conversa sobre o que entendeu. Se alguém não entendeu direito, as outras pessoas vão falando e acaba entendendo. S18</p>		

Núcleo de significação 4: OUTRAS APRENDIZAGENS.

6 anos	10 anos	14 anos	17 anos
		Ela sabe brincar algumas horas, mas também ela faz aula séria. Ela não deixa a gente ficar brincando e às vezes dá uns conselhos assim. S1	
	<p>Eu estou aprendendo não só matemática, essas coisas, mas também de comportamento, que eu sou um pouco aflita, agitada e eu estou aprendendo a me controlar um pouco. Isso eu já sabia desde o começo e aí com a reflexão da Assembléia e com... sabe não sei se foram bem críticas que fizeram pra mim e eu fui percebendo isso e expliquei pra eles que era um pouco mais agitada e que ia tentar controlar. A (nome da professora) e todas as professoras que eu tive sempre me falavam – Calma, calma, calma – e isso me ajudou a perceber. Meus amigos, sabe, eles me ajudam. Eu estou sentada com o João. Ele não tem muito erro de ortografia e ele está me ajudando a ver se escapou algum, assim. Também ele está me ajudando a me acalmar um pouco e eu estou ajudando ele ficar mais tranquilo. Porque quando ele erra, ele é um pouco perfeccionista e eu não sou perfeccionista. Errei está bom refaço e pronto. Ele já não ele fica um pouco mais nervosinho. Às vezes ele me dá um toque – Ana calma, não precisa ficar estressada, que isso ainda vai acontecer. Ele me dá esses toques eu falo pra ele... quando eu estou agitada eu preciso encostar em alguém, eu encosto nele. Eu também ajudo ele quando eu vejo que está meio nervoso eu falo calma João. Isso aconteceu, aconteceu, refaz o texto logo e não precisa ser inteiro. Porque o João ele erra menos e quando</p>		

	<p>ele erra eu falo calma você errou, mas você vai conseguir acertar. A (nome da professora) percebeu que está dando certo e que a semana que vem a gente vai continuar a sentar junto. S2</p>		
	<p>Quando eu não consigo fazer eu fico nervoso. Ela diz que não vai adiantar nada eu ficar nervoso com a folha. Isso me ajuda porque com mais calma, com mais tranqüilidade eu faço mais rápido. Ela explica que se eu me concentrar eu vou mais rápido e se eu ficar me distraíndo, tipo ficar bravo, eu fico atrasado, atrasado e não adianta nada. S4</p>		
	<p>E quando você tem algum problema com o amigo, por exemplo, ela conversa com você, com o seu colega, pra se arrumar assim. Ela ouve e dá palpite. Ajuda muito. S5</p>		<p>É muito legal, muito interessante, sabe. A gente aprende mesmo com ela assim pequenas lições de vida – não use drogas, não fuja de casa, sabe assim. Não é assim explícito. São coisas pequenas que vão ajudar a gente a se desenvolver como pessoas. (...) Ele [outro professor] está sempre querendo passar um ideal, algum questionamento, algum valor que você precisa estar assimilando pra você se dar bem futuramente, entendeu. Eles [os professores da escola em geral] se preocupam com isso. S5</p>
<p>Quando a gente está com o pé assim, ela fala pra gente sentar direito, por causa das costas. S10</p>	<p>Na verdade não era pra ela estar fazendo isso. Ela passa pra ver se está arrumado e também dá uma ajuda pra quem precisa. Ela se preocupa, porque isso é importante – ter o material organizado para estudar. Se não estiver tudo organizado ela vai pensar que a gente não fez e vai ter que dar uma nota baixa pra gente. Você ia ficar triste assim, entende. E aí também não são todos que organizam, tem uns que não organizam, então é bom fazer [passar para ver a</p>		

	organização da pasta de atividades e textos] pra cada um ir aprendendo se organizar. Não toda hora, mas de vez em quando. S10		
	Foi legal [passar de mesa em mesa] porque ela viu como cada um estava na organização. E ela não passa só pra ver ela ajuda também, por exemplo, com a Maria ela ajudou. Ajudou ela perceber o que é organização e como a organização ajuda na hora de fazer as coisas. (...) A gente sempre aprende, quando a gente está ensinando alguém a gente aprende com essa pessoa também. Aprende sobre essa pessoa, até. É um autoconhecimento e você aprende mais das outras pessoas. S12		
	Eu não sou totalmente bem organizado eu sou muito desorganizado. Às vezes deixo papel aqui, ali. Isso está me ajudando a melhorar a ficar mais organizado [passar para ver a organização da pasta de atividades e textos]. S14		
	De vez em quando ela faz isso [ajudar na organização das pastas de atividades e textos]. Ela percebe que algumas pessoas não estão trazendo o que ela pede, que tem gente que não está conseguindo se organizar bem, aí faz. Ela faz isso pra ajudar na nossa organização, porque tem coisa que é pra estar colada e está no fichário. Então ela vai fazendo isso pra ajudar cada um a se organizar melhor. A gente vai aprendendo a se organizar. Ela ajuda quando ela vê as folhas e mostra onde tem que por e assim fica mais fácil pra gente achar as coisas quando ela pede. Fica mais fácil eu já vou lá e pego. S15		
	O dia em que ela me ajudou muito, muito foi numa questão de emoção. (...) Eu ficava com medo de perguntar, de falar, então assim eu não ficava muito entrosada assim. Ela sempre dava atenção pra mim (...) Ela mostrava que aquela classe não era egoísta. Ela sempre falava: – Olha		

	<p>não precisa ficar com medo, eu não sou nenhuma bruxa. S17</p>		
	<p>Ela ajuda quem está meio bagunçado, assim não sabe onde que guarda as coisas, a gente vendo assim já facilita, fica tudo organizado. Nos outros anos a gente não fazia isso é ela que se preocupa. Eu melhorei do que eu era. Organizar é importante. Tanto que a gente tem fichário pra separar atividade de matemática, de português, de catálogo literário, que é o que a gente está fazendo. Ela disse que você tem que aprender que tudo tem planejamento na vida, mas às vezes esse planejamento pode falhar isso é uma forma da gente organizar mais a nossa vida. (...) Ela sempre conversa e ajuda a gente a lidar com a situação. Quando tem algum problema ela conversa sempre. Teve um aniversário que teve um problema e ela foi lá fora conversou com a gente, sabe tentar esclarecer: – Olha não é bem assim. Ela não conversa só coisa de conteúdo, quando tem algum problema também. Conversar é uma forma de indiretamente estar ensinando, né. Porque tem pessoa que já vai na briga né. Como as meninas já iam fazer. Já iam começar xingar a gente antes de saber qual era a história, antes de conversar. S18</p>		

Núcleo de significação 5: FORMAS DE CORRIGIR/AVALIAR.

6 anos	10 anos	14 anos	17 anos
	<p>Teve uma época que teve aquelas mortes dos animais no zoológico de São Paulo. A gente trabalhou a opinião crítica, o respeito com os animais. Ela [a professora] não diz o que está certo ou errado. Ela faz a gente pensar e explicar o que a gente acha. Ela ajuda a gente a pensar o que está errado, o que pode melhorar. [sobre discussão em classe] S1</p>		
<p>Eu não gosto muito quando ela fala do meu trabalho, quando tem alguma coisa errada. Porque eu fico triste. Aí eu não consigo pensar e ela não fala quando eu não consigo pensar. S3</p>	<p>Na maioria das vezes, quando eu pergunto a professora ajuda, ela mostra o que está errado, ela passa perto e mostra. Ela demonstra na lousa, ela pede pra gente ir à lousa pra gente mesmo fazer a conta e ela corrigir. Mas também eu acerto bastante. Eu acho legal fazer assim, porque a gente ajuda outras pessoas indo à lousa e mostrando como faz. Quando ela faz correção coletiva, a gente vai fazendo todo mundo junto. Cada um vai lendo um problema e vai respondendo e tentando resolver sozinha. (...) Quando a gente está fazendo um texto ela vai mesa por mesa só pra observar. Ela vai observando, lendo o texto enquanto a gente escreve. Quando ela vê alguma errada, ela pára e explica. Ela fala com a pessoa sobre um erro de ortografia até uma problematização. S3</p>		
<p>Gostei desse trabalho, só que foi</p>			

<p>comprido não deu pra eu fazer o desenho, mas não tem problema. A (nome da professora) falou pra eu fazer a semana que vem. S5</p>			
<p>Ela não fica brava comigo. Ela só fala que pode caprichar mais no trabalho. (...) Daí eu capricho. (...) Eu estava lendo pra ela. Eu gostei porque eu fui fazendo assim e eu fiz a folha inteira escrita. E ela falou que estava bom. Ela vê a gente fazer. A gente fala assim: – Ô (nome da professora), aí ela vem e vê. Ela vê, ela fala: – Não é o E, aí eu vou lá apago e escrevo outra coisa. S6</p>	<p>A gente está fazendo uma atividade e a (nome da professora) vem e adora olhar e falar: – Vê essa conta de novo. S6</p>	<p>A (nome da professora) ela explica direitinho. Ela vê onde você está errando ou tem dúvida e explica todos os procedimentos pra você poder fazer certo. S6</p>	
<p>Eu gosto quando ela fica perto. Porque ela fica passando e fala – não, não é assim. Daí a gente apaga. S7</p>		<p>Todo exercício que ela passa, depois ela corrige. S7</p>	
<p>Ela [a professora] vai passando de mesa em mesa pra ver se está tudo certo e aí, a gente já entende melhor. Eu gosto quando ela passa de mesa em mesa, porque assim ela corrige. Ela fala: – Olha, aqui é o O, ou aqui é o V. Por exemplo, se eu escrevesse zebra com S e ela passasse na minha mesa, ela ia falar: – Olha zebra é com Z. Na outra escola era chato, porque a professora não sabia conversar direito. Ela só gritava. A gente ia pegar a borracha pra apagar, ela falava – Não. Vai deixar assim. A (nome da professora) não, ela fala – Olha está errado. Ela ajuda as pessoas. Quando a gente precisa, ela fala: – Olha Enzo aqui está errado. S8</p>			

<p>Quando a gente chama ela vem perto. Ela vê o caça-palavras; por exemplo, se a gente já achou todas, ela vê se está completo ou não, porque pode ser que alguém erra. Pra ver ela tem que abaixar e ela ajuda e explica. (...) Quando a gente está nervosa pra fazer o trabalho, ela não fica brava, senão irrita mais ainda. Quando está nervosa pra fazer o trabalho, ela vem perto e fala – Você errou aqui. Aí ela fala onde está a outra palavra que é o certo. Aí não fico mais nervosa. S9</p>	<p>Às vezes a gente fica nervoso na hora de falar e a (nome da professora) passa bastante tranqüilidade, mas nesse vídeo a gente ficou nervoso porque a gente ficou com vergonha, tudo, aí... Mas no trabalho a (nome da professora) passa tranqüilidade, se errar ela fala que tudo bem, que a gente vai ainda aprender, ela vai explicar a dificuldade, ela passa bastante tranqüilidade pra gente. Ela tenta acalmar a gente dizendo que errar é humano, que a gente vai poder consertar, vai melhorar, tipo a gente não entende o texto ela fala que no próximo a gente vai melhorar. S9</p>		<p>Nas discussões você vai ouvindo vários pontos de vista e você acaba vendo se você concorda ou discorda daquilo. Daí, se você discordar você se expõe, ou então, se você concordar você pode se expor, mas de um outro ângulo. Quando eu tenho uma opinião diferente da dela [a professora], ela ouve o meu lado e daí, às vezes ela aponta, por exemplo, onde pode estar uma falha no meu raciocínio, ou até onde meu raciocínio está correto. Se eu estiver correto, ela respeita e se eu estiver errado ela me corrige. S9</p>
<p>A tia ajuda a gente. Ela fica falando pra trocar as letras. Por exemplo, se vou escrever LÚCIA e no lugar do U eu ponho I, ela fala pra gente trocar. Quando ela fica perto, ela olha pra ver se está bom ou se está ruim. Ela fala se está certo ou não. Ela fala: – Lúcia, está errado tem que trocar as letras. Assim a gente vai aprendendo mais. Ela vai perto e quando está certo ela passa a mão no cabelo. Quando não está ela pede pra gente confirmar. S10</p>	<p>É bom que ela vai passando em cada grupo porque senão a gente ia fazer alguma coisa e ia ficar pensando que é assim e na verdade não era. Então ela passa e vê se tem alguma coisa errada, avisa e a gente corrige na hora e daí a gente vai sabendo fazer melhor. S10</p>		
	<p>Ela está corrigindo, porque a gente não está conseguindo fazer direito. Cada um queria fazer de um jeito e não estava dando. Aí ela foi lá e falou: – Tenta fazer desse jeito e a gente mudou e conseguiu. Ela passando pelas mesas ela corrige a gente e a gente aprende melhor. (...) Quando a gente faz um texto ela lê e depois escreve numa folha o que a gente tem que melhorar para o próximo texto. Ela fazia um bilhete falando o que era pra corrigir. S11</p>		

	<p>Ela vê como está cada um, ela pergunta por que, como cada um chegou nesse pensamento, ela corrige, se a pessoa não conseguiu, ela vai ensinando. Fazer correção coletiva também é legal. A (nome da professora) deixa bastante a gente em grupo, em dupla, pede pra um corrigir o trabalho um do outro. Ela passa de grupo em grupo pra ver como cada um está e até varia, né. Ela vê quem precisa e no que precisa pra poder ajudar. Eu gosto quando ela vê as minhas coisas e dá dicas pra eu melhorar, isso ajuda. Quando ela lê um texto meu ela dá dica, ela fala pra mudar, pra fazer de um jeito diferente. Ela me ajuda bastante quando ela dá dica, porque é direto pra mim né, é o meu erro, fica melhor pra eu perceber o que eu tenho que mudar. S12</p>		
	<p>Ela ajuda escrevendo bilhete, mostrando onde tem que melhorar. Então ela escreve o que tem que melhorar. Mostra onde você pode completar mais, vai dando sugestões, entende, vai dando sugestões pro próximo comentário [tipo de texto que eles trabalham]. Ajuda a ver no que eu preciso melhorar. Ela vai dando umas dicas que fazem a gente corrigir, a rever o jeito de pensar. S15</p>		
	<p>Bilhetinho tipo: você precisa rever isso, resgate a pergunta. Eu acho isso legal, porque é uma forma também dela está ensinando, porque um tem mais dificuldade que outros. Daí ela vai direto na dificuldade um do outro. S18</p>		

Núcleo de significação 6: REPERCUSÃO NA RELAÇÃO ALUNO-OBJETO DE CONHECIMENTO.

6 anos	10 anos	14 anos	17 anos
<p>Esse trabalho foi gostoso de fazer. Foi tranqüilo e legal. Não era difícil e nem fiquei cansada. (...) Eu estou gostando de escrever mais agora porque a (nome da professora) está ensinando. Antes eu gostava, mas ninguém me ensinava. S1</p>	<p>O que estou mais gostando é geografia. Estou adorando localização, mapas. É muito bom. Matemática, estou aprendendo outras maneiras de estudar, Português estou aprendendo usando diariamente. Eu estou conhecendo outros mundos, eu não fico me baseando apenas em um único ponto. Eu amplio meus conhecimentos com isso. S1</p>	<p>Deixa a matéria mais legal. Ela é legal. Ela sabe brincar na hora certa também, sabe. Ela sabe dar aula. Eu sempre gostei de matemática, mas agora é mais legal, porque também a gente tem um tempo de convivência maior com a (nome da professora), porque são quatro aulas por semana. E o ano passado ela também deu aula pra gente. S1</p>	<p>O professor que fala só a mesma coisa a aula inteira, depois repete, só fala o tema dele, fica uma aula enjoativa, contínua, você fica olhando pra lousa, escrevendo alguma coisa, às vezes quando o professor interage, quando ele faz alguma coisa diferente ele chama a sua atenção é bom até pra acordar a gente, quando você não está prestando muita atenção. S1</p>
<p>Eu gosto de escrever. Eu não paro de escrever. Eu fiz a folha inteira, até o fim. Antes eu cansava, agora não. Agora eu gosto. Gostei de fazer porque foi legal. É legal escrever. Eu fiquei contente com o meu trabalho. Nem fiquei cansado. Achei que esse ficou melhor. Achei legal. Gostei mais dessa vez porque achei que ficou melhor. Trabalho de escrever eu gosto mais ou menos, cansa muito, mas a (nome da professora) ajuda. (...) Ela me ajudou a ficar melhor. Ela fica perto, mas agora não precisa ajudar tanto como está aí nesse filme. Agora eu já consigo fazer sozinho. Eu penso sozinho e faço. Você num viu nesse trabalho lá na classe que já fiz cinco</p>	<p>Deu pra perceber que eu não estava mais tendo tantos erros assim. Era mais fácil pra mim e antes era complicado eu não gostava de ver o meu texto cheio de marquinha. Agora vendo os textos assim parece mais limpo. E eu gostaria de dizer que agora é melhor pra eu refazer um texto. Quando ele está cheio de marquinha eu fico pensando nisso e não refaço tão bem, não melhora tanto as idéias. Agora ele mais limpo assim como está agora, eu refaço o texto inteirinho muito melhor. S2</p>	<p>Dependendo do assunto eu gosto. Quando você está entendendo..., pelo menos comigo é assim. Quando eu estou entendendo eu gosto de qualquer coisa, não importa, eu entendo... Pra mim eu gosto. Mas se eu não entendo eu vou odiar. S2</p>	

<p>sozinho? No começo ela ficava toda hora. Agora eu já sei um monte de coisa. É porque eu estou melhor. S2</p>			
<p>Fiquei contente com a minha história. Eu gosto de escrever porque eu estou aprendendo. Às vezes, dá dor na mão escrever, mas não foi difícil. Adoro escrever porque eu aprendo mais coisa. Mas eu não gosto de ler, porque cansa. (...) Eu gosto de escrever na escola, porque aqui a tia ensina e em casa não tem ninguém pra ensinar a gente. Aqui a gente aprende mais coisa. S3</p>		<p>Pra mim vai atrapalhar [gostar da matéria]. Eu aprendo melhor quando eu gosto do professor. Se ele começa a fazer graça comigo, a me desrespeitar, aí a matemática... tipo, a pessoa fica meio inibida. Ela fica meio que inferior as outras. Tem algumas brincadeirinhas dela que são meio chatas. Às vezes ela faz algumas gracinhas. Então algumas brincadeiras dela são chatas. S3</p>	<p>Não avança porque ninguém quer ouvir ela. Ela sabe que não quer ser ouvida. Por isso ela vai lá e dá uma folha cheia de conteúdo, quem não sabe não sabe mesmo, vai lá e vai mal, a gente fica um lixo. A matéria fica muito com relação ao que o professor é, né. Às vezes a gente acha que não gosta de uma matéria... ou gosta isso é muito relativo, isso é muito relativo ao professor. Eu amava geografia na 8ª série por causa do professor. Eu não gosto de geografia hoje como eu gostava naquela época. Eu acho que a professora tem assim uma, não sei se ela é muito ocupada, o que que é, mas ela não tem assim muito tempo. Tem uma aula por semana com a gente, né então a gente não tem muito contato com ela. Mas tudo depende muito. Se o professor te trata bem, ele te conquista. Aí fica mais fácil pra ele passar alguma coisa pra você. Por exemplo, tem uma professora, não sei se já comentaram com você, mas é uma que a gente não gosta assim muito dela. S3</p>
<p>Eu gostei de fazer essa história. Achei legal. Acho que fiz bem. É sobre a nave. Eu fiz com o Daniel. (...) Quando ela fica perto ela me ajuda. Eu gosto. Eu faço o trabalho melhor. S4</p>	<p>Se eu entender eu consigo fazer. Fico feliz quando eu consigo. Eu gosto mais de matemática e geografia. Eu acho divertido ficar localizando país e no cálculo quando você já sabe [fazer cálculo mental] fica bem tranquilo. Acho que a (nome da professora) me ajudou a gostar mais dessas matérias,</p>	<p>Ficou mais difícil. Mas eu ainda gosto. A (nome da professora) ajuda muito. S4</p>	<p>Tem a ver com a facilidade e com o professor. A questão de professor e a matéria variam bastante. Quando você sabe fazer, você acaba se envolvendo mais, fazendo exercício, você gosta de fazer. O professor desperta sua curiosidade, desperta esse gosto. Por exemplo, eu estou adorando trabalhar</p>

	<p>porque antes era difícil e também não era legal fazer uma coisa que eu não entendia. Agora eu entendo melhor e ficou divertido. Antes eu gostava mais de geografia do que de matemática. Agora mudou porque antes eu só entendia mais ou menos. Eu não entendia completamente matemática. A (nome da professora) fez eu entender mais e aí ficou mais fácil. S4</p>		<p>com a professora (nome da disciplina). Ela é muito carismática, muito boa. Agora se pegando em (nome da disciplina). Eu não dou a mínima, nunca dei, porque assim, (...) [eu sou] bom e eu tenho que agüentar ela dando uma disciplina fraca. Infelizmente ela acaba pegando birra de um ou de outro. Eu estou sossegado esse ano, porque eu não fiz nada. Nos anos passados eu meio que não gostava dela, ainda não gosto. Agora eu desencanei de brigar com ela. Deixo ela falando com as paredes enquanto isso eu durmo, faço outra coisa na aula dela. Mas o complicado é que ela pega birra, tipo ela não gosta, tal e qualquer coisa ela vai indo contra você. (...) A forma como ela [professora] deixa a aula interessante. Quando a aula é assim maçante, parece que não serve pra vida do aluno. O aluno desprende e começa a conversar. Mas se é algo que realmente prende a atenção dele, pelo assunto mesmo e não porque ele pensou que é do vestibular, pelo assunto acho que gera um respeito assim de tentar. Também de você sentir esse interesse gera respeito tanto quanto o outro aluno. Você sente menos direito de conversar porque você saca o interesse que ele teve também. Sabe, você fica meio assim de atrapalhar ele. O (nome do professor) ele deu aula pra gente de filosofia no 1º e 2º ano. Ele conquista a gente de começo, então é como se a</p>
--	--	--	--

			<p>gente atrelasse o professor à matéria. Pra gente a (nome da professora) é matemática, o (nome do professor) era Física, como hoje a (nome da professora) é Física. Então o (nome do professor) por ser um cara bacana ele dava aquela entrada sobre o que é a Filosofia e uma parte dele [no sentido de que contava dele também] e a gente gostando dele, acabava gostando de Filosofia, mesmo quem não se interessava por Filosofia, acabava gostando de saber dos pensadores, porque, daí começava a se encontrar na Filosofia, se encontrando com o professor, ao mesmo tempo na matéria, misturava tudo. Era uma comunhão com o professor e com a matéria. (...) Ela comprou ovo de páscoa pra gente! Que professor conquistou a gente com ovo de páscoa? Nenhum, cara! É! Ela chegou assim na Páscoa eu estava até meio triste com ela (...) E ela disse, vou dar o exercício, mas antes disso eu vou dar ovinho pra vocês. Aí ela pegou e tirou uma caixinha assim e saiu dando um ovinho pra cada um. Nossa tem professor que gosta de mim cara! Eu fiquei maior empolgado pra fazer as coisas. Eu falei pô agora vou fazer tarefa, cara! S4</p>
<p>Eu gostei de tudo desse trabalho. Porque eu gosto de escrever. Antes eu não gostava. Agora eu gosto. Antes eu só desenhava e escrevia pouco. Agora eu escrevo bastante. Eu</p>	<p>[Nas situações em dupla] Às vezes essa pessoa acaba descobrindo que ela tem um talento, ela acaba ficando melhor, ela se envolve mais, se sente melhor. Tem mais auto-estima. (...)</p>	<p>Eu não gosto de matemática, mas eu gosto da professora, então eu presto atenção e tipo, fico mais a fim de aprender. S5</p>	

<p>comecei a gostar agora de escrever. Dá pra escrever história, receita. Eu comecei a gostar sozinho, mas escrever coisa legal ajuda a gostar. (...) Ela é legal. Ela me ajuda e eu escrevo melhor. Eu gostei da minha história. S5</p>	<p>Eu entendo mais as coisas do nosso planeta, as coisas que existem nele. A gente aprende muita coisa legal e também a gente aprende assim, as professoras não são bravas, a gente aprende de um jeito brincando, meio assim. É que a gente não aprende obrigado e nem é obrigado a saber tudo na hora. A gente vai estudando, vai aprendendo aos poucos, vai aumentando o nosso conhecimento. S5</p>		
<p>A (nome da professora), ela fala, ela põe na lousa, ela lê data. Ela faz muitas coisas. Fiquei contente com o meu trabalho. Escrevi sobre um cara que estava andando de avião. Ele estava voando. Ele caiu, quebrou a asa e a hélice. (Sorriu ao falar sobre o seu texto). S6</p>	<p>Quando eu entendo é alegria! Pra mim é só alegria! Porque nosso conhecimento vai ampliando, faz com que a gente continue desenvolvendo, melhorando. E tem hora que a gente necessita disso pra toda a nossa vida, como fração. A (nome da professora) explica, explica, explica até a pessoa entender. S6</p>	<p>Eu sempre gostei de matemática, mas agora eu gosto mais ou menos, está meio complicado. Mas a (nome da professora) ajuda, ela explica direito. (...) Eu gosto da matéria, acho bem mais fácil que as outras, que são mais complexas. Na matemática você tem um resultado e eu sei como fazer. S6</p>	<p>Eu gosto de geografia, que se relaciona com o presente. Porque história também aprende essas coisas de política, mas é do passado. Na geografia eu gosto porque é mais presente. Por exemplo, no caso do racismo, a morte do Papa, ou então Guerra Fria é um passado recente que até hoje tem reflexos na nossa sociedade. Por exemplo, geopolítica é no dia a dia. Então sei lá uma coisa lá da Queda do muro de Berlin. Aí eu vou ver aquilo no jornal, entendeu. Porque aquilo tem efeito na minha sociedade. Eu gosto muito da aula da (nome da professora). Eu consigo ver sentido em tudo que ela fala. Pra mim interfere muito o professor. Se eu não gosto do professor eu não consigo prestar atenção na aula, estudar. Quando eu gosto do professor eu me identifico mais, eu estudo mais. S6</p>
<p>Eu adoro! Eu adoro escrever e desenhar. Eu gosto mais de escrever na escola. Porque tem amigo, tem a tia pra falar e ajudar. S7</p>	<p>Esse ano eu melhorei bastante por causa da ajuda dela. Eu entendo mais. Eu melhorei na produção de texto, que agora estou fazendo mais de uma</p>		<p>A relação que os professores fazem de uma disciplina com a outra, do conteúdo com coisas que estão acontecendo. Quando eu estudei em</p>

	<p>página, antes eu fazia só umas cinco linhas. Aí ela falou que 10 linhas já estava bom. E agora eu faço mais. Faço umas trinta linhas. Na reunião eu fiquei com tudo F4, quase F5 [conceitos usados na escola – F5 é o conceito máximo]. Eu errava um ito ortografia e melhorei bastante. Meus textos ficavam muito curtos, porque eu não conseguia desenvolver. Eu pensava ah, já fiz isso está bom. Só que aí ela me ensinou a desenvolver mais o texto. Ter mais vontade de fazer as coisas. S7</p>		<p>outro colégio, o máximo que a gente aprendia, além do conteúdo de cada disciplina que tinha que ser dado, era alguma relação que o vestibular já tinha cobrado. Então, a gente aprendia a responder as questões. O maior compromisso era ir bem na prova. Aqui não, já que está aqui pra aprender, vamos aprender direito. (...) Se ele (professor) está mal naquele dia, eu percebo que está mal. Aí eu mesmo não tenho o interesse de acompanhar. Fico com sono e aí não vai. (...) Parece que quando o professor não tem aquela cobrança de olhar a lição você faz porque isso é importante pra você. Eu me sinto mais livre é melhor. Do outro jeito você faz por fazer e acaba não aprendendo direito. Você vai fazer para um resultado final. S7</p>
<p>É que agora está fazendo pouco tempo que eu faço caça-palavras. Daí agora eu fico mais, mais querendo fazer caça-palavras e também eu já estou acostumado de escrever. Eu já estou escrevendo rápido. S8</p>	<p>A (nome da professora) ela brinca, ensina a gente brincando, ensina de um modo mais divertido não um modo cansativo. Eu aprendo melhor. Porque ela não fala isso é assim e assim. Ela diz isso é assim por isso, isso e isso. Na reunião de pais, minha mãe sempre diz que eu estou bem. Eu também acho e fico muito feliz. S8</p>		<p>Antes eu estava num colégio completamente tradicional lá em Brasília. Era só aula expositiva, copiar da lousa e eu estudando pelo livro, as questões que estão no livro que eu sei que vão estar na prova, de uma forma um pouco diferente, mas eu sei que são aquelas lá mesmo. Então é nesse esquema tradicional de aula mesmo. E eu vejo que eu não aprendi nada. Eu não aprendi direito, eu decorei. É aquela história, você decora pra fazer a prova e acaba não aprendendo nada. O tipo de trabalho que é feito muda tudo porque muda a relação do aluno com o professor, com a escola, com tudo, com a</p>

			<p>matéria. Você tem que ter um envolvimento maior. Não dá pra você chegar na véspera da prova e estudar. Você aprende a ser organizado, você já tem o compromisso com o estudo, você já desenvolveu uma série de habilidades que, nossa, tornam sua vida (...) fácil. (...) Eu, pessoalmente, valorizo muito o professor que não passa olhando quem fez dever de casa. Eu acho que ele está estimulando a independência do aluno. Bom eu acho que no começo isso é importante. Não dá pra você pegar desde uma 1ª série do ensino fundamental, não é assim que funciona. Mas eu vejo, pô 3º ano do ensino médio, o professor ter que passar de carteira em carteira vendo lição de casa, não é mais tempo disso. Quem dá importância pro dever, valoriza e acha que o certo é fazer, vai fazer e pronto. Então quem não dá não dá e não vai ser o professor passar ou não que vai definir isso. S8</p>
<p>Eu gostei desse trabalho, porque é legal. E eu gostei porque a tia, né, ajuda a gente, aí a gente aprende como é que a gente vai fazer. Então eu gosto de aprender, aí eu gosto de trabalhar. S9</p>	<p>A (nome da professora) ontem até brincou que ela ia dar mais uma hora de aula pra gente no PI (projeto individual). Isso é bom porque depois do acantonamento e das olimpíadas é o nosso momento mais predileto. Porque a gente pode estar passando para os nossos colegas e amigos o que a gente conseguiu fazer com esse estudo. S9</p>		<p>[Sobre a aula expositiva] Isso faz a gente aprender melhor porque é um conteúdo que eu aprendi ou alguma coisa que eu assimilei e isso é bom, faz a gente se sentir bem. S9</p>
			<p>Aulas mais maçantes sempre têm e isso reflete nos alunos. Eles não prestam atenção e não ligam pra a</p>

			classe [não se importam se estão atrapalhando]. E o contrário também, aulas mais interessantes geram alunos mais comprometidos com a classe, há mais respeito pelo outro. O lance prático visual ajuda a aprender mais. Quando começo a pegar a linha de raciocínio eu me envolvo mais. S10
Gosto quando a (nome da professora) fica perto, porque ela me ajuda. Acho que eu penso muito mais. Porque ela perto me ajuda mais, do que quando eu penso sozinho. S11		Eu gosto da matemática e a (nome da professora) é uma boa professora, mas as provas delas são difíceis, mas eu vou bem. A matéria é bacana. Ela sabe controlar a aula, sabe explicar direitinho a matéria. Ela sabe descontraír, mas não é uma aula bagunçada. A gente conversa com ela, alguém fala uma coisa assim, mas ela sabe a hora de parar e a hora de começar. S11	O professor de física falava que todo mundo acha que física é chato pra ninguém estudar. O professor abre o olho da gente pra ver que não é isso. Não é só laboratório. É mais real está na sua vida. Têm matérias que você percebe mais fácil a proximidade com a vida. Em outras matérias é mais difícil. S11
	Quando você ajuda alguém você percebe no que você é boa. S12		
	Eu tinha um pouquinho de dificuldade em matemática e de vez em quando ela me dava uma ajuda em matemática e era bom. Aí ela me ensinou e eu fui entendendo. Porque eu tinha problema de saber como é que fazia pra responder um problema. Eu não sabia que conta fazer e agora eu já sei. A maioria eu sei. Quando ela explica bem, a gente discute e vai formando uma opinião, que nem sobre o celular. A gente falou sobre consumo, aí ela trouxe coisas pra gente estudar sobre consumo e a gente ficou sabendo que era ruim consumir bastante, ainda mais com celular, né. S13		

	<p>A (nome da professora) faz uma coisa mais interativa, ela mostra várias possibilidades e isso é legal eu entendo mais. Ela mostra pra que serve o negócio. Principalmente em matemática eu estou gostando mais porque antes eu aprendia só as contas e não aprendia pra que serve. A (nome da professora) não, ela fala pra que serve tudo. Um dia teve uma atividade sobre crianças desnutridas no Brasil e a gente trabalhou com porcentagem. S14</p>		
	<p>Pra mim ela deu umas dicas de como decorar a tabuada e aí eu não estava muito bom em tabuada e ela me deu umas dicas e eu cheguei em casa e decorei e fiquei bom. Segui a dica que ela me deu. Aí eu decorei a tabuada. Valeu! S15</p>		
	<p>Eu melhorei na tabuada, em fazer conta, na escrita e na ortografia, porque eu me esforcei muito. A (nome da professora) me deu uns exercícios extras, porque eu estava meio fraco no 1º semestre e agora no 2º eu melhorei muito. Eles (a professora e o professor auxiliar) me ajudaram a me deixar uma pessoa um pouco mais esclarecida. S16</p>		
	<p>Eu não era muito boa nas relações entre uma coisa e outra, que eu ficava só naquilo lá ou depois só naquilo outro. Não fazia as ligações. Isso ela me ajudou muito porque isso é o que ela mais pede. (...) Ah, eu acho que foi muito bom pra mim, porque antes ela até me deu um papelzinho nas</p>		

	<p>férias pra eu ir melhorando as relações e, agora eu acho que sou uma das melhores na classe pra fazer relações. No papelzinho ela falou pra eu ampliar os textos, fazer mais relações, pra pensar na matemática não só mecânico, mas como uma coisa da vida mesmo. Porque é assim a (nome da professora) tem um... ai como é que eu posso falar, um jeito assim... Ela faz a gente explicar o que a gente fez. Por isso ela sempre diz: não quero que venha sem conta no papel, rabisqueira tudo...isso é bom porque faz a gente entrar no assunto, pra gente não ter uma aprendizagem superficial, uma aprendizagem que fique, fique guardada mesmo. Como a da porcentagem, né ela explicou várias vezes a porcentagem e agora não sai mais da cabeça. De todas as professoras ela foi uma das melhores que eu já tive, porque ela não faz você entender naquele momento e pronto. Ela faz você entender naquele momento e pro resto do ano. S17</p>		
	<p>[Você achava ruim de ficar 15 min. depois da aula com a professora?]. Não porque eu só ia melhorar, se fosse uma coisa pra piorar eu acharia ruim. Isso me ajudou muito, tanto que eu nem estou mais ficando com ela porque ela disse que eu já melhorei. E eu fiquei feliz. Ela me ajudou bastante na matemática, que eu não estava tão bem e eu melhorei bastante. Eu me sinto melhor, porque eu vou conseguir aprender uma coisa nova;</p>		

	que eles estão me ajudando a entender uma coisa que eu não tinha entendido. S18		
--	---	--	--

Núcleo de significação 7: RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O OBJETO DE CONHECIMENTO.

6 anos	10 anos	14 anos	17 anos
	Ela tem uma visão crítica. Ela faz muitas relações. S1	Ela explica de um jeito que você consegue entender. Ela sabe tudo e explica empolgada. S1	O jeito do professor interfere. Quanto mais o professor conhece a matéria, mais ele vai poder exemplificar, dar maiores alternativas para o entendimento da matéria. Às vezes o professor organiza o método de, de... a seqüência de conteúdos de uma forma que fica mais fácil entender, sabe. (...) dá pra entender mais fácil, eu acho, organizadamente, sabe. O professor que tem mais domínio sobre a matéria consegue fazer isso melhor. (...) Também ela trata muito as coisas com uma amplitude maior, eu acho, na minha opinião, né. Por exemplo, assunto sobre, ah, sei lá as aulas dela abordam coisas que acontecem no cotidiano, não sei se é porque em Geografia precisa, ou se é mais o jeito dela de ensinar, mas esse negócio de racismo, por exemplo, em muitas escolas não vai existir essa aula. S1
Ela vai falando e escrevendo e eu olho bem e vou fazendo. Ela faz coisa na lousa, escreve, ela desenha... Eu olho tudo que ela escreve, desenha e estou ficando craque. Ela é muito craque! Eu	Eu aprendo olhando na lousa o que a professora está explicando e também aprendo estudando e memorizando. S2		Aqui na escola basicamente todos os professores gostam muito do que fazem. S2

<p>fico vendo ela escrever assim [referindo-se à escrita da rotina na lousa] e depois eu aprendo e escrevo direitinho. Ela gosta de ensinar a gente. Ela é uma professora legal. S2</p>			
<p>Quando ela vai falando, eu presto bastante atenção pra ver se tem alguma coisa que eu posso escrever. Ela vai falando, escreve na lousa, conta história pra gente aprender a ler. S3</p>			<p>Ele gosta do trabalho dele. Ele se empolga, se envolve assim como a gente. O professor que gosta da disciplina ele se envolve e com esse envolvimento você acaba gostando. S3</p>
		<p>O jeito dela dar aula é muito bom. S4</p>	<p>A (nome de outra professora) sabe muito bem a matéria dela, (...), mas ela tem aquela coisa dela ser horrível com a sala. Ela sabendo disso ela quer brigar com a sala e, brigando com a sala desembesta tudo e ela não consegue fazer mais nada, perde o controle. (...) Sabe, então não sei se por falta de preparo que ele (outro professor) está vendo, está imaginando todos os caminhos que poderiam levar a discussão pegando informações de todos ou se ele, sei lá, se realmente ele é fechado a opiniões diferentes. Tem que estar preparado e imaginar que o aluno pode ter pensado algo que ninguém ainda pensou. Acho que novas idéias podem vir de qualquer lugar. (...) Ele já falou várias vezes que pra ele não tem coisa melhor quando a classe vira aquele... um brain storm só da classe. Todo mundo empolgado, discutindo filosofia. Fica discutindo e você vai pegando as coisas da discussão. É assim que torna algo produtivo. S4</p>

		Eu presto atenção em tudo que ela faz e, tipo, se não entender alguma coisa eu pergunto. S5	Ela pega a matéria dela, discute, pega o princípio do que está discutindo, passa isso como um valor, passa como alguma coisa que não precisa ser, necessariamente, daquela situação, que pode se encaixar em outras várias. Então ela transpõe pro dia a dia dela pra ficar uma coisa mais cotidiana pra gente analisar e ver que não está tão distante da gente. S5
			O professor gosta mais de Napoleão, você também gosta de Napoleão. Aí ele se empolga e você se empolga junto. E, às vezes você quer saber mais, você vai até ele e isso acaba criando uma certa afinidade. S6
		Sabe, eu não estava entendendo nada de raiz e fatoração, aí ela vem e mostra de um jeito que fica muito mais fácil. Aí fico, nossa! Parece muito mais fácil do que eu pensava. A maneira que ela faz, sei lá. O livro faz de uma maneira, e ela faz tipo cada começo de unidade tem um texto pra você ler pra explicar como que faz. Ela não lê o texto. Ela explica com as palavras dela, porque ela sabe isso, faz bem, porque tipo é melhor. S7	A partir do momento em que ele (outro professor) amplia a sua visão pra além daquela coisa do vestibular, do conteúdo, sai do esquema exercício prova, sabe. Fica muito mais interessante. Aumenta a qualidade da aula. (...) Melhora muito o interesse, pelo menos da minha parte, quando o professor demonstra um interesse na matéria, porque tem uns que parece que dão a aula e não gostam daquilo que estão falando. E se não gosta do que está falando, não gosta da aula, sabe, não demonstra prazer. S7
			Ela tem presença, né. Assim como o artista tem presença de palco, o professor tem que ter presença e... é isso. Ela deixa o nível sempre lá em cima. O estímulo vem de tal forma que mantém a coisa lá em cima porque quando... tem sempre o

			professor que aceita um aluno na média, sabe. Tem professor que sempre puxa todo mundo. E aí, quando você entra nisso você acompanha e não pensa mais assim, ah, pra prova eu vou precisar acertar só a metade pra tirar médio que passa, tal. S8
		O (nome de outro professor) tinha uma aula bem dinâmica, a gente rapidamente fugia do assunto, comentava umas coisas e depois voltava. A gente aprendia umas coisas diferentes na aula de português. S10	O professor tem que ser bem organizado para não perder a linha, se não fica chato. S10
	Ela me ajudou a compreender coisas que eu não sabia, porque ela explica bem. Acho que pra todo mundo ela ajudou. Ela desenha, por exemplo, fala assim se esse número está aqui você tem mudar ele pra cá, assim, assim... Porque quando ela está explicando na lousa e alguém faz uma pergunta assim, ela explica super bem. Ela gosta de explicar e de ensinar. S13		
	O que ajuda é o jeito dela, um jeito mais crítico. S14		
	Ela vai trazendo informações diferentes dentro do assunto e aí depois ela aprofunda em outros momentos. O que eu gosto na (nome da professora) e em todas as professoras da (nome da escola) é que ela engloba tudo faz tipo uma matemática que faz relação com português, que faz com história, que faz com matemática, então fica mais fácil da gente aprender e não fica uma aula muito cansativa. O legal da (nome da professora) é que ela fica fazendo as relações e que ao mesmo tempo ela vai ensinando uma coisa, que		

	ela vai ensinando pra outra. Ela não precisa de uma aula só de português, só de matemática, só de história. Não, ela faz tudo numa só aula. Ela tem vários momentos que não são tão cansativos e fica tudo relacionando. Senão fica meio monótono. S17		
--	--	--	--

Núcleo de significação 8: SENTIMENTOS/PERCEPÇÃO DO ALUNO EM RELAÇÃO AO PROFESSOR.

6 anos	10 anos	14 anos	17 anos
Nas férias poucas eu sinto saudade dela. [Refere-se à professora e aos finais de semana]. (...) Ela tem paciência. Paciência é ser calma, ela é. Só de vez em quando que ela fica brava. Quando está muita bagunça [Sorri]. Ela fez assim na minha mão e fez carinho no meu rosto. Às vezes ela faz carinho. É bom. S1		Ah, quando ela vê que alguém está brincando pra num tirar da sala, ela brinca com aquela pessoa e todo mundo dá risada tipo, ela tira a pessoa do lugar ou fala alguma coisa engraçada e depois chama atenção de todo mundo de volta e aí, aquele aluno que estava atrapalhando não atrapalha mais e volta ao normal tipo, todo mundo se controlando. S1	Tem também o caráter do próprio professor, né. Não sei falar se ele é gentil com a gente. Esse negócio, eu acho de ser gentil acho também que é importantíssimo, claro. O professor que não se dá bem com a classe, geralmente é odiado e ninguém presta muita atenção na aula dele. (...) Ter senso de humor, uma coisa que é importante assim, tem muito professor que, assim, que nem falam pra gente tem que lidar com trabalho e tem que lidar com diversão. (...) A (nome da professora) é uma pessoa muito amiga dos alunos, acho que é ótimo isso. S1
A (nome da professora) sempre faz carinho. Eu gosto. Ela faz assim e assim [imita os carinhos da professora – põe a mão na barriga e mão no ombro], em quase todos os amigos. Ela faz com o Lucas, ela faz com a Elen. É bom. Tudo que agrada é bom. Ela tem paciência. S2	Quando eu estou muito quieta, é que estou triste ou cansada e aí ela sempre pergunta: – O que você tem que está quietinha? E aí ela fala comigo. Quando eu não participo muito tem alguma coisa que não está dando certo. Geralmente ela ajuda a resolver quando tem algum conflito com as minhas amigas, quando alguma coisa não está dando certo, ela me ajuda. Pergunta o que aconteceu e eu conto pra ela. Eu sei que ela não conta pra		Esse negócio está muito ligado ao fato do professor ser amigo ou não do aluno ou da classe. Tem muito professor assim que é amigo mesmo do aluno, sabe, faz piada o aluno retribui, esse tipo de coisa. Até o ano passado a gente estava combinando de comer pizza, a gente convidou os professores, não sei o que, acho que isso ajuda pra caramba, pra você prestar atenção na aula, se interessar. [Essa coisa de ser amigo é legal?] É

	ninguém. S2		tem muita gente que rejeita, tem muita gente que fala: – Ah vai ficar puxando o saco de professor? Sabe esse tipo de coisa. Só que, não sei, eu acho que quando chega no 3º o professor é um adulto, você também está ficando quase um adulto, acho que são duas pessoas semelhantes que estão ali trocando, se relacionando, dialogando. E também ser flexível! É um absurdo, mas assim no 3º a gente tem que pedir pra beber água e tem professor que não deixa por birra assim. Sei lá, ser um pouco flexível, assim, essas coisas. S2
Ela brinca com a gente, ela ri das coisas. S3	Na aula eu me sinto mais segura sabendo que a (nome da professora) pode me ajudar sempre que eu precisar nas lições de matemática. S3		É engraçado pensar que a gente está numa idade que muda o comportamento muito rápido. Num mês a gente está com uma turma, de repente está com outra. Então o professor vai ter que imaginar que você pode mudar, sabe. Ele perdoar você como você perdoa os professores. Tanto é que tinha professora que eu não gostava e hoje eu gosto. Acho que todos os alunos fazem isso. Mas ela não perdoa e aí fica difícil ela avançar na aula dela, sabe. (...) Uma coisa assim com o professor é que você descobre que ele é humano. É... uma coisa que estranhei assim, eu quando comecei a olhar a (nome da professora) ela tem uma carinha meio carrancuda, parece meio malvada. E ela é super foda, quando você vê o que ela já fez, os cursos que ela tem, tal você vê ela é uma máquina, mas você olha ela é

			super gente boa. (...) Eu gosto muito da (nome de outra professora). Nunca fui bem em literatura, mas mesmo assim eu gosto, tal. Mas uma coisa que eu acho interessante é que eu sinto respeito, não é medo. Ele (outro professor) escuta, tal, conversa, fala ah não, dá umas ajudas, tudo. Ele te trata bem você fica bem. S3
Eu apronto demais. Eu faço malandragem, pulo da árvore... . Às vezes ela fica brava, às vezes pede pra eu não fazer mais. Quando ela fica brava ela grita. Não é bem gritar. Ela fica nervosa, faz cara feia, quando a gente faz arte muito feia. Ela tem paciência, quando a gente não apronta. (...) Quando eu fico doente em casa eu sinto saudade dela. Às vezes eu fico vendo TV, às vezes eu fico desenhando a (nome da professora). (...) Às vezes ela faz carinho. Ela passa a mão na cabeça, quando a gente machuca ou está triste. Também às vezes quando a gente está bonzinho e quando a gente está trabalhando também, às vezes ela passa a mão na cabeça. É bom. Eu gosto porque eu gosto de receber carinho. S4	Ela dá conselho, diz pra eu me concentrar mais, ficar menos nervoso. S4	O jeito que ela faz tudo... ela percebe a hora de tudo. A hora que dá ela brinca, descontraí. E ela sabe fazer a gente prestar atenção também. Os outros professores quando querem que você fique quieto eles te dão uma bronca ou eles te mandam pro (nome do responsável). Ela não, cara, ela zoa com você sabe na frente de todo mundo, faz uma piada assim sobre você, ela fala alguma coisa que te deixa mó envergonhada, assim, todo mundo ri. É muito engraçado, é de brincadeira e depois você acaba dando risada. Isso ajuda porque quando o professor dá uma bronca é muito chato, você fica com raiva. Aí tipo, fica de propósito fazer mais bagunça ainda só pra irritar ele. Agora a (nome da professora) não, sei lá, tenho meio medo de levar bronca, porque você fica pensando, meu será que ela acha que eu estou chata agora? Sabe a gente fica meio que se preocupando com o que ela está pensando. S4	A impressão que dá é que talvez ela não goste muito da gente, ela meio que suporta, mas às vezes ela dá luz de que ela gosta: ela empresta a tabela periódica dela na prova, ou então ela te ajuda com alguma coisa. S4
Sabe que um dia eu fiz um cartão pra ela e numa parte estava escrito – Amo você do fundo do meu coração. Eu fiz	Ela deixa você falar, você pode contar tudo o que sente pra ela, que ela não conta nada. Fica só entre as duas	Ela cativa. Não é só aquela relação professor-aluno. Nossa, será que estou enchendo o saco dela? Sabe, ela	Não pode ser um professor neutro, um professor que simplesmente venha e passa a sua matéria e não se envolva

<p>no computador porque eu tenho um programa de fazer cartão. Eu acho ela linda. Pra ensinar ela tem paciência. Ela não fica brava. Só vira bicho quando a gente faz arte. Quando está escrevendo ela não fica brava. Ela fala baixo. Quando fica muita bagunça e quando alguém faz coisa teimosa ela fala que vira bicho. Mas ela não vira um bicho. Ela só fica brava. (...) Ela faz carinho, às vezes. Ela põe a mão na cabeça da gente na hora que a gente está escrevendo. (...) Ela é animada, porque ela é feliz. S5</p>	<p>peças. A não ser que seja pra ficar público, aí... S5</p>	<p>muito amiga, não é só professora. Porque ela chama a atenção de forma mais legal, mais descontraída. S5</p>	<p>com o aluno de certa forma. Têm alguns que..., sabe falam assim: – Ah, o problema é seu. Mas é justamente pra falar assim: – Meu, presta atenção, o problema é seu, mas eu estou aqui pra te ajudar. Não é exatamente se vira você é um nada e tchau. S5</p>
<p>Ela é muito engraçada. Um dia ela fez o teatro da (nome da professora) e a gente não parou de rir do teatro. (...) Ela tem paciência. S6</p>	<p>Ela faz de tudo com a gente, tipo o que acontece na vida dela, dá pra saber quando ela está triste ou alegre... Um dia o B. estava triste meio no canto dele e ela disse assim: eu estou com os meus super sensores de tristeza ligados e eu percebi que você está meio triste, por quê? (...) Ela gosta de compartilhar o que ela sente e fica muito chateada quando alguém vai pra coordenação porque teve algum problema, tipo confusão. A gente percebe na expressão do rosto dela. Quando ela está meio triste ela compartilha com a gente. Ela fala o que ela sente e a gente fala o que a gente sente em diversas situações, tipo quando, por exemplo, eu estou lá recreio e o G. vai lá e me xinga. Eu não falo nada com ele, mas se eu falo com a (nome da professora) ela vai lá e ajuda a gente a entender porque ele fez isso e falar o que está sentindo. Isso não em público. S6</p>		<p>Eu acho que estudo do meio é primordial pra isso. Você sai com o professor e ele se mostra como um ser humano e você vê. O estudo do meio de Brasília é isso, é muito legal, porque a gente passa mais tempo. Apesar dos professores estressarem a gente ao quadrado, você está do lado dele e você começa a ver ele como pessoa. Você fica do lado dele 14 horas no ônibus, você começa a conversar de outras coisas sem ser a matéria dele, depois daquilo aproxima. (...) Os professores sabem meu nome eles conhecem meus pais, eles sabem quando eu estou bem e quando eu não estou. O professor corrige sua prova, você vai mal, ele fala assim: – Que história! Não é você nessa prova! Cadê as coisas importantes que você fala? Eu acho isso importante. O professor sabe o quanto você rende e cobra isso. Ele sabe quando você quer render e você</p>

			rende mais. Então ele puxa porque ele quer que você renda mais. (...) Uma parte tem a ver como você é tratado, outro vai de afinidade. Quando o professor mostra que não está nem aí pra você, a tendência é você não está nem aí pra ele. Por exemplo, o professor que fica falando: – Vocês são adolescentes, isso é muito chato. É como se a gente fosse menos gente que ele. Só porque a gente está numa fase diferente. E aí fica complicado. Tem professor que é meio pai e mãe, assim. Puxam a orelha, brincam, entendeu. Também não é muito legal aquele professor que só reclama, ou aquele que só elogia. Eu penso que os mais adorados são aqueles que brigam com você, mas também passam a mão na sua cabeça, quando você precisa – Eu te entendo como aluna e como ser humano. S6
Essa escola é legal, não tem castigo. Porque castigo não vai adiantar nada. Tem que conversar. Ela é muito legal! Nem fica brava. Eu amo a tia de coração, porque ela ajuda, não dá castigo. Porque não adianta, tem que conversar. Castigo é ruim e faz a criança chorar. (...) O trabalho foi difícil, mas eu não cansei. Sabe que a tia nunca cansa de ficar em pé? Toda hora ela fica até acabar. Mas esse trabalho foi o mais difícil de todos. (...) Às vezes ela faz carinho assim [passa a mão em seu próprio cabelo], quando a gente está escrevendo. S7	Pra gente entender ela explica de novo e não fica muito brava. Tem professora que quando você não entendeu ela não explica de novo e aí você não entende a lição e não faz, ou você faz tudo errado. Ela explica quantas vezes precisar pra você não errar a lição. Ela também sabe quando a gente está triste ou chateado, ela pergunta por quê. (...)Se tem um aluno que tem facilidade em matemática, e acaba rápido, ela fala pra ele quando acabar não gritar pra todo mundo, porque senão os outros se sentem incapazes – porque aí, eu demorei muito! E não é, foi ele que	Ela a melhor professora de matemática. Sei lá, ela dá ânimo pra você fazer. S7	A questão da confiança do professor com o aluno é muito importante. Isso aumenta o compromisso do aluno de acompanhar a aula e ver se ele tem alguma dúvida, de estudar. S7

<p>As minhas professoras e a minha mãe elas sempre me ajudam a escrever. Ajudar é ter carinho. Mas na outra escola era chato porque a professora era muito brava. Ela tem paciência, ela não tem muita pressa, assim. Ela espera. S8</p>	<p>foi muito rápido. S7</p> <p>Eles ajudam, apóiam. Não deixam de lado, quando tem algum problema, se a gente está um dia mais triste, eles ajudam. Os professores são muito legais aqui. O (nome do professor auxiliar) ele é muito brincalhão isso ajuda a gente. S8</p>	<p>Ela deixa a aula mais descontraída. Ela não consegue dar bronca. Ela dá bronca e depois tira um sarro. Isso deixa a aula mais legal. Quem recebe a bronca acaba dando risada, mas se toca. S8</p>	<p>[Sobre não passar para ver se o aluno fez a lição de casa] Então eu acho que já cria uma relação de sinceridade, que até estimula o aluno fazer, de repente. Eu acho o contrário, de repente: – Ah você não vai ver, não vai dar meu ponto positivo? Não, você está ganhando. Você não vai se enganar. Tem aquele que copia e acha que está se dando bem porque ganhou um ponto de graça. Na verdade ele vai se dar maior mal. Ele está perdendo. Agora envolve um amadurecimento do aluno, né, não é qualquer aluno que entende isso. A relação com o professor tem que ser a mais sincera possível, pra poder trabalhar assim. (...) O professor pega um exercício que seria um exercício menor, assim que não teria um peso avaliativo tão alto quanto uma prova e fala que é uma prova só pro aluno levar a sério. Eu acho isso péssimo. Quando o professor pega e é sincero eu acho muito legal. (...) O professor tem que ser um pouco assim, descontraído, pra deixar um pouco leve. Principalmente agora que tem muito conteúdo e tem hora que fica um pouco carregado. Por exemplo, mesmo na hora de passar o conteúdo falar como se fosse uma conversa. S8</p>
	<p>A (nome da professora) é muito legal. Ela dá ótimos conselhos pra gente. Ela é uma professora excelente. Ela ajuda a gente bastante, assim. Ela explica também quando a gente está</p>	<p>Ela brinca. Às vezes ela faz piada pra dar bronca, sabe. S9</p>	<p>O respeito é muito importante para a aprendizagem. Sei lá, eu sempre tratei muito bem meus professores. Eu sempre tive uma relação muito boa. S9</p>

	<p>com dificuldade. Às vezes a gente tem algum problema daí a gente tem medo assim, às vezes de falar, porque, às vezes, a professora pode ficar com raiva, mas ela não é assim a gente pode falar normalmente. (...) Quando a gente está conversando na aula ela fala pra parar, né. Todo professor às vezes fica bravo porque a gente está conversando. No meio da aula ela chama a atenção, né. Mas ela tem razão. Sempre que ela dá bronca ela tem razão. Ela dá bronca porque ela quer o melhor para gente. (...) Ele [professor auxiliar] explica com calma, tem paciência, vai passo a passo explicando, aí eu consigo fazer. Eu estava com dificuldade em matemática e ele me ajudou. Ele é calmo. (...) A (nome da professora) não fica nervosa, ela tem paciência, ela fica calma. Porque quando o professor é muito nervoso, aí que a gente fica mais nervoso ainda né, porque se a gente errar já sabe que ele vai dar bronca. Agora, ela não. Eu trabalho melhor quando eu estou tranqüilo. Ela é tranqüila, tem paciência. S9</p>		
<p>Ela tem paciência, às vezes ela fica nervosa, quando ela fala 3 vezes. (...) Ela faz carinho. Hoje eu estava lá na mesa e estava assim e ela foi ver se eu estava com febre. Ela também mexe no cabelo quando eu estou trabalhando. Eu gosto. S10</p>	<p>A (nome da professora) deixa cada um falar o que está sentindo, desabafar. Isso é bom. Ela se coloca como parte do grupo, ela fala da vida dela. Até ela muda. Quando tem algum problema a gente conversa com ela e ela pensa sobre isso e muda. S10</p>	<p>Ela vai às apresentações da gente de música aqui na escola mesmo e a gente gosta, né. Esse combinado é desde a 7ª série e ela nunca furou. (...) Quando acaba a aula ela é normal, ela é gente boa, conversa de outros assuntos quando acaba a aula, ela fica lá com a gente. (...) A (nome da professora) é uma boa professora. Ela</p>	<p>A professora que é bem humorada, mais articulada, isso ajuda mais, ela passa melhor o assunto. S10</p>

		sabe descontrair e sabe ensinar. Ela dá bronca quando tem conversa e bagunça, mas se o grupo está fazendo ela só dá bronca. Mas quando está conversando e não está fazendo o exercício aí, ela não gosta e fica brava. S10	
		Se começa ter muita risada ela olha e a gente pára porque a gente tem respeito por ela e aí pára. Esse respeito a gente tem porque ela é uma boa professora, ela é uma boa profissional, ela é muito simpática, a gente gosta de conviver com ela fora da aula, ela é muito bacana. A gente gosta de conversar com ela e isso influi na aula. Quando acaba a aula muito professor quer sair fora logo, a (nome da professora) não, ela fica lá conversando. (...) Ela fala que vai e vai mesmo [Nas apresentações de música]. (...) Ela tem paciência pra explicar pra algumas pessoas. S11	A atitude do professor é muito importante, a postura. Ter coerência entre o que fala e o que faz: – Salve as árvores! Mas dá prova com várias folhas. – Não sejam múmias, mas não deixa conversar. Tem professor que é linha dura e vai sempre assim, mas você sabe que ele é legal. Tem professor que perde o controle, isso também não ajuda. Não toma atitude frente à conversa. S11
	Isso é uma das coisas que ajudam a gente. Porque ela compara o que ela não aprendia, o que ela não teve oportunidade de aprender e tenta fazer o que ela não aprendeu quando era criança com a gente. (...) Tem coisa que fica só entre o aluno e ela e tem coisa que ela fala no coletivo. S17		