

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS

YOHANA DIEL SAHELI

**A AFETIVIDADE NO DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:
A VALORAÇÃO DO DISCURSO DE SENSO COMUM**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2013

YOHANA DIEL SAHELI

**A AFETIVIDADE NO DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:
A VALORAÇÃO DO DISCURSO DE SENSO COMUM**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês do Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão (DACEX) e do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), como requisito para a obtenção do título de Licenciada.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nívea Rohling.

CURITIBA

2013



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Ponta Grossa

Nome da Diretoria
Nome da Coordenação
Nome do Curso



TERMO DE APROVAÇÃO

**A AFETIVIDADE NO DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:
A VALORAÇÃO DO DISCURSO DE SENSO COMUM**

por

YOHANA DIEL SAHELI

Este trabalho de conclusão de curso foi apresentado em 25 de setembro de 2013 como requisito parcial para a obtenção do título Licenciada em Letras Português – Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Nívea Rohling
Profa. Orientadora

Luciana Pereira Silva
Membro titular

Maria de Lourdes Rossi Remenche
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Sandra e Omar.

Ao meu companheiro, Guilherme.

AGRADECIMENTOS

À professora Andréia, por ter iluminado meu caminho quando ele parecia completamente escuro. Sem você, eu não teria conseguido.

À minha orientadora, professora Nívea, por ter guiado meus passos. Obrigada pela confiança, paciência, respeito e carinho. Sem você, eu também não teria conseguido.

Ao Guilherme, meu companheiro maravilhoso que, apesar de tudo, esteve ao meu lado. Você me resgatou quando me perdi. (Obrigada por ter lavado a louça aquele dia, por ter me levado e buscado e por ter me motivado quando eu pensei que não podia mais).

Aos meus pais, Sandra e Omar, e às minhas irmãs, Rharissa e Anna Luíza, por terem me apoiado apesar de todas as pedras que encontramos em nosso caminho.

Aos meus sogros, Silvia e Tarcizio, que, indiretamente, me ajudaram durante esses anos de andanças pelas Letras.

À Poppy e à Nina por terem sempre me recebido com amor quando eu chegava.

Aos meus colegas de curso. Os tropeços e saltos que demos juntos renderão excelentes “causos” no futuro. Tenho um débito de gratidão com vocês por todos esses anos.

Às professoras da banca avaliadora, Luciana Pereira Silva e Maria de Lourdes Rossi Remenche por acenderem mais luzes em direção ao rumo correto.

Aos professores do curso de Letras, sem exceção, por terem se dedicado tanto para que voltássemos para a direção certa da estrada mesmo quando o sono, o cansaço, o nervosismo e, até mesmo, a empolgação exagerada não nos permitia.

À professora Regina, em especial, por todo o carinho e respeito com que se dedicou a nós por todos esses anos.

Às professoras participantes da pesquisa. Obrigada pelo tempo disponibilizado e pelo carinho com que receberam a proposta.

Todos, de uma forma ou de outra, estiveram presentes na jornada da escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Existo e sinto, logo penso.

Antônio Damásio (2001)

RESUMO

SAHELI, Yohana Diel. **A afetividade no discurso do professor de língua portuguesa: a valoração do discurso de senso comum**. 2013. 85 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português-Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

Este Trabalho de Conclusão de Curso objetivou observar como os aspectos afetivos são discursivizados por professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Para tal estudo, tomamos como aporte epistemológico a teoria acerca da afetividade de Henri Wallon (2007) e os conceitos sobre o enunciado e seu horizonte axiológico do Círculo de Bakhtin ([1979]2003, [1929]2006). O estudo tem caráter qualitativo interpretativista e teve a participação de quatro professoras de língua portuguesa. Desse modo, os dados analisados constituem-se de quatro entrevistas com professores de língua portuguesa e dois memoriais escritos pelos sujeitos da pesquisa. Os resultados da análise dos dados apontam para a discursivização da concepção de afetividade como aspecto positivo, o que mostra a assimilação do discurso do senso comum, reenunciados pelas professoras. Por outro lado, os enunciados mostraram uma valoração negativa da dimensão afetiva do processo de ensino-aprendizagem quando o discurso do profissionalismo permeia o discurso das professoras.

Palavras-chave: Afetividade; Discurso do professor de Língua Portuguesa; Horizonte axiológico; Discurso de senso comum.

ABSTRACT

SAHELI, Yohana Diel. **Affectivity on the discourse of the Portuguese Language teacher: valuation of the common sense discourse**. 2013. 85 pages. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português-Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

This extended paper aimed at observing how the affective aspects are discursivized by the Elementary school Portuguese Language teachers. To do so, the research had as epistemic basis on the theory of affectivity by Henri Wallon (2007) and the concepts on utterance and its axiological horizon by The Bakhtin Circle ([1979]2003, [1929]2006). For this study, it was interviewed four Portuguese Language teachers. Two of them also produced a written recording of selected memories on the affective dimension of the teaching-learning process. The results of the analysis point to the discourse of affectivity as a positive aspect of teaching-learning process, what evinces the assimilation of the common sense discourse reuttered by the teachers. On the other hand, the utterances show a negative valuation of affectivity when the discourse regarding professional attitude permeate the teachers discourse.

Key words: Affectivity; Portuguese Language teacher discourse; Axiological horizon; Common sense discourse.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 A AFETIVIDADE EM WALLON	12
2.2 A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	15
2.3 O ENUNCIADO E SEUS HORIZONTES AXIOLÓGICOS.....	19
2.3.1 O que é enunciado?.....	20
2.3.2 A noção de horizonte valorativo/apreciativo/axiológico.....	22
3. METODOLOGIA.....	24
3.1 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	24
3.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	25
3.2.1 A entrevista.....	26
3.2.2 O memorial	26
3.3 GERAÇÃO DOS DADOS	27
3.4 PARÂMETROS DE ANÁLISE DOS DADOS	27
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	29
4.1 O CONCEITO DE AFETIVIDADE DE WALLON E A AFETIVIDADE NA VOZ DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	29
4.2 A VALORAÇÃO DA AFETIVIDADE NOS DISCURSOS DAS PROFESSORAS ...	41
4.3 OS DISCURSOS OUTROS DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS	57
ANEXO A – Roteiro da entrevista.....	57
ANEXO B - Transcrição entrevista Sofia	60
ANEXO C – Transcrição entrevista Isabel	64
ANEXO D – Transcrição entrevista Amanda	68
ANEXO E – Transcrição entrevista Sandra	80
ANEXO F – Roteiro de produção do Memorial.....	84

1 INTRODUÇÃO

Por meio de observações realizadas nas disciplinas de estágio obrigatório em Língua Portuguesa foi possível perceber a tentativa dos docentes em criar e desenvolver vínculos de afeto com seus alunos, principalmente a fim de conseguirem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Algo nem sempre alcançado devido a vários fatores. Observamos que aqueles que, de certo modo, atentavam mais para os aspectos relacionados à afetividade, apresentavam um trabalho de maior eficácia, além de maior contentamento com a própria profissão.

Este trabalho surgiu, então, a partir dessas observações e de nossa inquietação a respeito de como os aspectos afetivos são definidos e valorados por professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Nesse contexto de investigação, este Trabalho de Conclusão de Curso está inserido nos estudos de Linguística Aplicada e objetiva observar como os aspectos relacionados à afetividade são discursivizados por professores de Língua Portuguesa.

As primeiras pesquisas realizadas (ASSIS, 2011; LEITE e TAGLIAFERRO, 2004; TASSONI, 2000) mostraram que os estudos sobre os aspectos afetivos ou emocionais são vistos como fatores importantes e, por vezes, determinantes no processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, essa temática é pouco discutida nos cursos de formação de professores de língua materna, sendo, pois, foco de estudo nas áreas da Psicologia, da Educação e do ensino de língua estrangeira.

Ao realizar pesquisas mais detalhadas, podemos dizer que a teoria sobre afetividade de Henri Wallon (2007)¹ é de grande relevância para o desenvolvimento de um estudo sobre a influência dos aspectos afetivos no processo de ensino-aprendizagem, embora a obra desse autor estejam sendo descoberto pelos pesquisadores brasileiros somente agora.

Mas, afinal, o que é afetividade? Conforme Ribeiro e Jutras (2006), no artigo intitulado “Representações sociais de professores sobre afetividade”, permeia o senso comum que afetividade significa apreço, carinho ou amor em um relacionamento intra e interpessoal. Ao analisar as representações sociais de professores de ensino fundamental acerca da afetividade, as pesquisadoras mostram que a noção de afetividade está intimamente ligada à

¹ O trabalho consiste em um apanhado denso de seus escritos e ideias sobre a psicogênese até 1941.

noção de ‘amor’, que foi o termo mais referenciado pelos sujeitos da pesquisa para representar afetividade.

Como será discutido neste trabalho, a afetividade, na perspectiva dos estudos científicos, constitui um domínio (ou campo) funcional² que se desenvolve com fatores orgânicos (motores), cognitivos e sociais (WALLON, 2007). Em outras palavras, o ser humano é afetado por elementos externos (estímulos recebidos do meio em que se encontra) e por elementos internos (sensações como confiança, angústia, medo ou receio, entre outras) reagindo a eles a cada momento. Ou seja, apesar da ideia já cristalizada de que afetividade comporta somente manifestações positivas, a teoria de Wallon apresenta uma visão mais ampla e, de certa, forma contrária a anterior por incluir como manifestações afetivas emoções e sentimentos percebidos como negativos. Dessa forma, as duas forças antagônicas que constituem o ser, a cognição (razão) e o afeto, não são estudadas separadamente. Isso significa uma busca pelo ser integral.

No Brasil, a afetividade passou a se tornar objeto de interesse dos estudos sobre ensino de línguas entre as décadas de 1960 e 1980, quando as novas teorias de aquisição de língua e a busca pelos aspectos sociais da linguagem passam a ser estudadas e, timidamente, introduzidas (algumas vezes transpostas) para a sala de aula. A partir desse momento, a importância do material emocional despertado durante o processo de ensino-aprendizagem começou a ser estudada.

Para a Linguística Aplicada (doravante LA), o aspecto afetivo se tornou objeto de estudos no momento em que o foco de sua atenção voltou-se para a compreensão de como as emoções interferem no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. Segundo Moita Lopes (1996, p.4), as pesquisas em LA privilegiam “as relações entre a ação humana e os processos de uso da linguagem”. Sendo a LA interdisciplinar (MOITA LOPES, 1996) e o intercâmbio com outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, considerado fundamental para a compreensão de dimensões do processo de ensino-aprendizagem que ainda se tem pouco conhecimento. Nesse sentido, este trabalho se insere na área, dado nosso foco estar na compreensão do discurso acerca da afetividade pelo professor de língua portuguesa.

No tocante à metodologia deste trabalho, optamos por um estudo de caráter qualitativo interpretativista, buscando a geração dos dados por meio de entrevistas individuais semi-estruturadas e memoriais escritos por quatro professoras do Ensino Fundamental II das redes

² São eles, conforme Wallon: afetividade, ato motor, conhecimento e pessoa (2007, p. 117).

pública e privada de ensino. O processo analítico se pautou nos estudos de Wallon (2007) sobre a afetividade e na teoria de discurso do Círculo de Bakhtin ([1979]2003, [1929]2006).

Como afirmamos no início deste texto, é de senso comum o conhecimento de que o emocional pode trazer dificuldades variadas para a prática dos professores de Língua Portuguesa. Tal problemática pode ser verificada no relato de uma das professoras participantes desta pesquisa. Durante seu relato, ela afirmou que quase desistiu de seguir com a profissão depois de ouvir um comentário rude feito por um aluno. De acordo com a referida professora, o choro e a vontade de desistir só passaram depois de perceber que era necessário ir onde os alunos demonstravam mais resistência. Por outro lado, a afetividade também pode fortalecer o processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos a fundamentação teórica, a partir do conceito de afetividade desenvolvido por Wallon, a relação professor-aluno e o conceito de enunciado e de horizonte axiológico (de valores) do Círculo de Bakhtin. No segundo, expomos o percurso metodológico para a realização da pesquisa. No terceiro, apresentamos os resultados da análise dos enunciados a fim de evidenciar o discurso do professor de Língua Portuguesa acerca da afetividade na prática docente. E, por fim, no último capítulo, tecemos nossas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A dimensão afetiva identificada no processo de ensino-aprendizagem ainda é um campo aberto a investigações. Seus desdobramentos e limitações ainda não são inteiramente compreendidos. Henri Wallon, no entanto, aponta um caminho em que se pode seguir para compreensão dos aspectos ligados à afetividade. Iniciaremos com a exposição do estudo de Wallon sobre a afetividade. Depois, apresentamos algumas reflexões sobre o discurso corrente sobre a afetividade na relação professor-aluno. Na sequência, apresentamos conceitos oriundos dos estudos do Círculo de Bakhtin, tais como: enunciado, ideologias, que constituem os enunciados e, também a noção de horizonte axiológico.

2.1 A AFETIVIDADE EM WALLON

Nascido em 1879, na França, Henri Wallon formou-se primeiramente em Filosofia e, depois, cursou Medicina. Tendo em vista que, na época, o curso de Psicologia não era autônomo, Wallon teve sua formação na área vinculada aos estudos de Filosofia.

Sua atuação na sociedade francesa foi vasta e fundamental. Entre algumas de suas realizações, temos seu exercício como médico na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ajudando, principalmente, a cuidar de pessoas com distúrbios psiquiátricos, a coordenação do projeto de Reforma do Ensino (conhecido como Langevin-Wallon), equivalente a nossa Lei de Diretrizes e Bases e seu trabalho como membro do Grupo Francês de Educação Nova.

De acordo com Leite e Tagliaferro (2004), “Henri Wallon dedicou grande parte da sua vida estudando e tentando demonstrar as relações existentes entre as dimensões afetivas, cognitivas e motoras no desenvolvimento humano”. Dantas (1992, p.85) reforça essa ideia: “na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento”.

Wallon (2007) apresenta a concepção do afeto e sua função para o desenvolvimento psicológico da criança. Por isso, ele define afetividade como sendo um dos quatro domínios funcionais que ajudam a compor sua teoria, a saber: a afetividade, o ato motor, o

conhecimento e a pessoa. Cada um desses domínios funcionais teoriza sobre as dimensões constitutivas do ser humano.

Para Wallon (2007), o desenvolvimento da afetividade começa a surgir do movimento, do ato físico. O autor afirma que, conforme as contrações dos aparelhos viscerais e motores fossem sentidas pela criança, ocorreria uma transferência dessa sensibilidade orgânica para a emocional. Para garantir sua sobrevivência, a criança choraria. No entanto, o desenvolvimento da criança se iniciaria com esse estágio mais físico e puramente sensorial e passaria para um estágio de iniciação da evolução psicomotora e afetiva no qual ocorreria, então, a redução da afetividade às manifestações fisiológicas da emoção e esse seria o ponto de partida do desenvolvimento psicológico do ser (DANTAS, 1992, p.85).

Wallon articula sua teoria mostrando que o afeto se desenvolve de maneira progressiva. Conforme a criança cresce, as manifestações afetivas vão se distanciando do orgânico e adquirem relações mais estreitas com o social. Na teoria de Wallon, o meio social é fundamental para modelagem da pessoa. De acordo com Almeida (S/A, p.4),

Cruzando psicogênese e história, Wallon demonstrou a relação estreita entre as relações humanas e a constituição da pessoa, destacando o meio físico e humano como um par essencial do orgânico na constituição do indivíduo. Sem ele não haveria evolução, pois o aparato orgânico não é capaz de construir a obra completa que é a natureza humana, que pensa, sente e se movimenta no mundo material.

Faz-se importante esclarecer que Wallon distingue afetividade de emoção, sentimento e paixão (MAHONEY e ALMEIDA, 2004). A primeira seria o campo mais amplo, o termo guarda-chuva, enquanto que as outras são manifestações dela.

Wallon estudou as emoções com mais profundidade do que o sentimento e a paixão. Segundo o autor, “as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, correspondem a certo tipo de situação” (WALLON, 2007, p. 121). Elas seriam, simultaneamente, um construto biológico (sua origem estaria na função tônica, ou seja, na contração muscular) e social. Ao mesmo tempo, constituiriam a “externalização da afetividade” (WALLON, 2007, p.125), pois através delas se pode perceber exteriormente a manifestação afetiva. Seriam, também, as responsáveis pela “transição entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva e racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social” (DANTAS, 1992, p. 85).

Por ser responsável pela transição acima citada, a emoção consistiria na primeira manifestação para a instauração do psiquismo. Em outras palavras, ela seria a responsável

pela origem deste. Com a externalização da emoção, por exemplo, através do choro, e por intermédio da significação e efeito que ele tem ao seu redor, a criança começaria a ter acesso ao universo simbólico da cultura. A partir disso a criação dos vínculos afetivos se inicia e a criança passa a desenvolver os instrumentos necessários, entre eles a linguagem, para atuar no meio social. Galvão (2007, p.77) afirma que para Wallon, “a linguagem é o instrumento e o suporte indispensável aos progressos do pensamento. Entre pensamento e linguagem existe uma relação de reciprocidade: a linguagem exprime o pensamento, ao mesmo tempo que age como estruturadora do mesmo”.

Paradoxalmente, para Wallon, a razão nasceria da emoção e viveria de sua morte (DANTAS, 1992, p. 86). Isso porque o processo de maturação do cérebro acontece conforme o ser humano cresce e se desenvolve dentro de determinada cultura. E, durante esse processo, a permissão que as emoções têm para se manifestarem vai se restringindo e a pessoa se controla emocionalmente. Vale destacar que a emoção também é regulada pelo social, por intermédio do culturalmente aceito.

O sentimento e a paixão, por sua vez, são “estados subjetivos mais duradouros e têm sua origem nas relações com o outro” (ALMEIDA, S/A, p. 2). O sentimento possui caráter mais cognitivo, portanto, surge quando a pessoa já consegue falar sobre o que lhe afeta. Por isso, ela é a representação da sensação³. A paixão, de acordo com Mahoney e Almeida (2004), “revela o aparecimento do autocontrole para dominar uma situação: tenta para isso silenciar a emoção; não aparece antes do estágio do personalismo; caracteriza-se por ciúmes, exigências, exclusividade”.

Para Mahoney e Almeida (2004):

Emoções, sentimentos, paixão, envolvem diferentes níveis de visibilidade, de intensidade, de controle e de predominância. A emoção é visível, fugaz, intensa e sem controle, quando comparada com o sentimento que se sobrepõe ao movimento exterior; portanto, perde seu recurso de visibilidade e é mais duradouro, menos intenso e mais controlado. A paixão é mais encoberta, mais duradoura, mais intensa, mais focada e com mais autocontrole sobre o comportamento.

Sintetizando as três manifestações que compõem a afetividade, pode-se dizer que “na emoção, há o predomínio da ativação fisiológica, no sentimento, da ativação representacional, na paixão, da ativação do autocontrole” (MAHONEY e ALMEIDA, 2004).

³ Wallon (2007) também lança mão de exemplos que mostram o medo como um dos sentimentos humanos primordiais, bem como a angústia, a ansiedade e a frustração.

Dessa forma, a teoria de afetividade de Wallon tem sua base na atividade orgânica e possui como manifestações as emoções, os sentimentos e a paixão. Conforme a afetividade se distancia de sua origem orgânica, se aproxima da base social, regulada pela cultura.

Apesar do termo “afetividade” ser sempre vinculado às manifestações positivas como carinho, respeito, simpatia, amizade e apreciação⁴, a teoria de Wallon revela algo com um significado mais amplo, que envolve componentes comumente considerados negativos, como o medo, a angústia e a ansiedade. Não existe, porém, um julgamento de valor, no sentido do autor valorar negativamente a afetividade (ou suas manifestações) como um atributo desfavorável da pessoa e que deve ser combatido, como o senso comum preveria. Wallon demonstra que sem a afetividade ou suas manifestações, o ser acaba desenvolvendo patologias psicológicas em outros estudos. Por esse motivo, ela constituiria um campo funcional tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento do ser.

Finalmente, podemos compreender a afetividade como conjunto essencial de manifestações que constitui um dos componentes fundamentais para o desenvolvimento completo da pessoa (DANTAS, 1992; GALVÃO, 2007; MAHONEY e ALMEIDA, 2004). Na próxima seção, abordaremos alguns estudos que tematizam a afetividade na relação professor-aluno.

2.2 A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A dicotomia entre razão e afetividade (ou como a conhecida expressão traz, razão e emoção) é objeto de estudos desde os filósofos da Grécia antiga (VASCONCELOS, 2004). Com Kant, no entanto, a supremacia da razão passa a relegar às emoções e aos sentimentos posições de inferioridade. Kant chega a afirmar que as paixões são a enfermidade da alma (VASCONCELOS, 2004). Esse pensamento permanece até hoje nas mais variadas áreas da atividade humana.

Vasconcelos (2004) afirma que na história da psicologia, iniciada no século XIX, a cisão entre razão e afeto permaneceu. Isso porque a psicologia derivou da filosofia e alguns problemas filosóficos teriam sido transferidos de tal maneira que se tornou difícil sua resolução pelos métodos científicos.

⁴ O dicionário Aurélio define afetividade como afeto, amizade, amor.

A discussão sobre esta dicotomia ganhou força em diferentes áreas, permanecendo irreconciliável até o início do século XX. De acordo com Vasconcelos (2004, p. 617), “os empiristas ‘cuidaram’ da razão e os inatistas da emoção”. Porém, com a consolidação de grandes teorias psicológicas, a divisão razão/afeto passou a ser estudada como a relação razão e afeto.

Já na área da educação, Vasconcelos (2004) afirma que a trajetória do dualismo razão/afeto não foi diferente. Para o autor, o pensamento calculista, frio e desprovido de sentimentos, considerado apropriado para a instrução das matérias clássicas, apareceu como consequência da crença nessa dicotomia. O pensamento levaria o sujeito a atitudes racionais. Por isso, seu expoente máximo seria o pensamento científico e lógico-matemático. Não haveria espaço para a inclusão da dimensão afetiva, considerada inferior. Além disso, os sentimentos seriam responsáveis por atitudes irracionais. Por isso, “as instituições educacionais caminharam para a ênfase da razão, priorizando tudo o que se relaciona diretamente ao mérito intelectual” (VASCONCELOS, 2004, p. 617).

Apesar disso, esta sobreposição da dimensão cognitiva do processo de ensino-aprendizagem em que a transmissão de conteúdos de ensino consistia no produto final está sendo questionada com os estudos da psicologia e interface com a educação. Podemos observar que a compreensão da dimensão afetiva presente na sala de aula tem colaborado para a reelaboração de práticas docentes.

Tassoni (2000), em artigo produzido no grupo de estudos sobre o afeto⁵ da UNICAMP, cujo objetivo era demonstrar como os fatores afetivos se apresentam e influenciam o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, afirma que

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. (TASSONI, 2000, p. 03)

A autora propõe também que os vínculos afetivos que a criança possui inicialmente com a família vão se ampliando até que a figura do professor toma posição de destaque na época escolar. Por isso, as decisões tomadas pelo professor durante a mediação do conhecimento entre a criança e o objeto têm impacto afetivo sobre a vida do aprendiz.

⁵ De acordo com Leite (2012), o grupo de estudos foi batizado de Grupo do Afeto.

Para tanto, a autora utilizou a interessante técnica da autoscopia, que consiste na vídeo-gravação do participante e sua posterior submissão à observação do conteúdo filmado para a realização de comentários sobre ele. Essas gravações foram realizadas em classes de crianças de seis anos de idade, em média. Aliás, os comentários dessas crianças sobre as gravações também foram levados em consideração, além dos realizados pelas professoras.

As duas categorias identificadas na pesquisa (Postura e Conteúdo Verbal das professoras em relação às crianças) foram caracterizadas como sendo fortes veículos de expressão da afetividade. A pesquisa revelou que, quando as professoras demonstram preocupação em encorajar seus alunos sem se precipitarem em elogios exagerados ou sem fundamento e quando elas procuram deixá-los tranquilos por meio do contato físico, o objeto em mediação era marcado positivamente, a autonomia dos alunos era favorecida, bem como a confiança dos alunos em suas próprias capacidades e decisões. Ou seja, as experiências afetivas positivas mediadas pelas professoras funcionavam como motivadoras para que a construção do conhecimento ocorresse de maneira tranquila e eficiente.

O trabalho de Leite (2012) também mostra que algumas das decisões de ordem prática tomadas pelos professores têm consequências afetivas na relação entre o aluno e o objeto de ensino. De acordo com o autor, foi possível identificar alguns dos impactos em análises realizadas em cinco reconhecidas decisões, sendo elas: a) a escolha dos objetivos de ensino; b) a decisão sobre o início do processo de ensino; c) a organização dos conteúdos de ensino; d) a escolha dos procedimentos e atividades de ensino; e) a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino.

É possível notar, através desse estudo, que a afetividade é lugar comum em todas as decisões tomadas pelos professores. Dependendo delas, o impacto afetivo causado no aluno pode ser positivo ou negativo. No momento em que o professor toma suas decisões levando em conta o aprendiz, não somente o conteúdo, e seu relacionamento afetivo com ele, a consequência é o afeto sendo usado a favor da construção do conhecimento.

O autor conclui afirmando que o afeto é “fator fundante nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares” (LEITE, 2012, p. 365). Em outras palavras, a afetividade é considerada um dos fatores constitutivos da aprendizagem. Ela também é decisiva para que a mediação do professor seja eficaz.

Para Barbosa (2008), o estudo da relação professor-aluno em sala de aula que tem como base a compreensão dos discursos sobre o afeto, é tratado como incomum dentro da área dos estudos de linguística, tendo em vista a crença ainda existente de que “professores e

alunos são vistos como sujeitos que ensinam e aprendem mantendo distanciamentos afetivos entre si” (BARBOSA, 2008, p.14).

De acordo com a autora, a relação professor-aluno ocorre em diferentes configurações em cada um dos níveis escolares, estando a afetividade presente em todos os níveis, no que ela chama de discurso da emoção, ou seja, a afetividade materializada no discurso (2008, p.17).

Para seu estudo, Barbosa (2008) gravou várias horas-aula da disciplina de língua portuguesa nos três níveis de escolarização: Ensino Fundamental, Médio e Universidade. Com esse *corpus* extenso, a autora encontrou indícios que argumentam a favor da tese de que ocorrem deslocamentos das afetividades durante os níveis, ou seja “ os discursos de cunho afetivo deixam de ter como foco a construção de proximidades entre sujeitos para construir proximidades entre sujeitos e conteúdos de ensino” (BARBOSA, 2008, p.19). Segundo a autora:

no Ensino Fundamental, a maioria das situações de interações, construídas com base na discursivização das emoções, tematiza o sentir do professor com relação aos atos dos alunos. Os conteúdos de ensino não são objetos mercedores de afetividades. O alibi para fazer uma atividade ou outra é sempre a aprovação do professor. Há grande demanda da parte dos alunos para que o interlocutor principal aprove os mais ínfimos gestos, pois a criança ainda não vê o conteúdo, vê o professor que a ensina. O ato de aprender ainda é essencialmente ligado à experiência de estar junto. (BARBOSA, 2008, p.18)

O vínculo afetivo da relação entre aluno e professor no início do Ensino Fundamental ainda é voltado para os atos de ambas as partes. O conteúdo fica em segundo plano. No final do Ensino Fundamental, o foco da afetividade sofreria um deslocamento tímido, pois, o estudar começa a se distanciar da necessidade de agradar o outro e se aproximar da construção dos saberes. (BARBOSA, 2008, p.19).

Já no Ensino Médio, “a situação se modifica e o trabalho discursivo é para que o aluno comece a ver a escola como lugar de ordenação da vida exterior. Isso promove deslocamentos nas relações afetivas” (BARBOSA, 2008, p.19), pois “os conteúdos de ensino que são apresentados como objeto de afetividades embora o professor ainda seja o alibi para essa aproximação” (BARBOSA, 2008, p.19).

No caso da universidade, a autora afirma que há uma maior disciplinarização na discursivização das emoções, sendo que o ambiente promove a construção da disciplinarização de discursividade científica (BARBOSA, 2008, p.19). De acordo com Barbosa (2008), são os conteúdos os responsáveis pela aproximação dos sujeitos. Este seria

um dos motivos pelos quais haveria uma inversão do movimento anterior, porque seria o aluno quem exporia suas afetividades por uma disciplina, uma teoria, uma obra literária, com a intenção de aproximar-se do professor. Este, por sua vez, raramente discursivizaria suas emoções como os professores das fases anteriores (BARBOSA, 2008, p.19).

Os trabalhos reunidos nesta seção apresentam uma perspectiva de estudo recentes realizados por pesquisadores brasileiros acerca da afetividade na relação professor-aluno e, no caso de Barbosa, nos discursos professores e alunos.

Com os trabalhos de Tassoni (2000) e Leite (2012) nos certificamos de que as experiências afetivas positivas mediadas pelo professor têm consequências positivas na relação professor-aluno e que as decisões tomadas pelo docente podem trazer, por sua vez, consequências afetivas negativas ou positivas para o aluno.

O trabalho de Vasconcelos (2004) apresenta o surgimento da dicotomia razão e afeto na escola, o que nos permite verificar em nossa análise que o discurso do professor evidencia traços do discurso que valora a razão em detrimento do afeto.

Já o estudo de Barbosa (2008) assegura que o discurso da emoção está presente em todos os níveis escolares, apresentando variações em sua composição que estão associadas às situações discursivas nas quais são enunciadas. Ao analisar esses discursos, Barbosa (2008) expõe essas variações nos dando respaldo teórico para a realização do presente trabalho.

A seguir, apresentaremos conceitos oriundos da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin que, apesar de não versar sobre afetividade, nos orientou no percurso de análise a partir da noção de enunciado e de horizonte apreciativo/valorativo para que pudéssemos observar os discursos dos professores acerca da afetividade.

2.3 O ENUNCIADO E SEUS HORIZONTES AXIOLÓGICOS

Os estudos do Círculo de Bakhtin começaram a ser discutidos no Brasil no final da década 1960 e, tendo em vista sua abrangência, várias áreas do conhecimento têm buscado os pressupostos teóricos bakhtinianos para orientar pesquisas, inclusive a LA (SILVA, 2012).

A teorização bakhtiniana sobre a linguagem tem um caráter sócio-ideológico e parte da noção de que a comunicação discursiva materializa-se por enunciados. A noção de enunciado seria, portanto, cara à teoria sobre linguagem do Círculo e fundamental para nosso

trabalho porque tomamos o discurso das professoras como enunciados concretos proferidos em situações de interação situadas sócio e historicamente (SILVA, 2012).

Uma das características do enunciado é sua dimensão social, cuja composição compreende, além dos horizontes temático e espacial, o horizonte de valoração ou apreciação do sujeito falante.

A seguir detalharemos o conceito de enunciado e a noção de seus horizontes apreciativos.

2.3.1 O que é enunciado?

Na teoria bakhtiniana da linguagem, o enunciado “é a própria unidade da comunicação discursiva” (SILVA, 2012, p. 28). Bakhtin ([1979]2003, p. 261) afirma ser na forma de enunciados que o emprego da língua se efetua. Os sujeitos sócio-historicamente constituídos interagiriam discursivamente ao proferirem enunciados. Aprender a falar, para Bakhtin é o mesmo que aprender a construir enunciados “porque falamos por meio de enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas” (BAKHTIN, 2003[1979], p.283). O enunciado também possuiria a característica de ser um evento, o que o tornaria único e irrepetível.

Ao se aprofundar na discussão sobre o enunciado, Bakhtin afirma que este reflete as condições específicas e a finalidade de cada campo da atividade humana – religioso, científico, jurídico, etc. (BAKHTIN [1979]2003, p.261). Por isso, ele seria constituído de uma dimensão social e de uma dimensão verbal.

Sua dimensão social diz respeito a quem disse, para quem disse, por que, com quais atitudes valorativas e em que situação de interação. A dimensão verbal, por sua vez, se refere ao recurso da língua ou qualquer outro material semiótico que o falante lançou mão em seu discurso. O falante faz determinadas escolhas tendo como base sua intenção comunicativa para com o outro. A partir disso, ele poderá escolher o melhor gênero, uma determinada construção composicional, o momento, enfim, se adaptará às condições específicas para consolidar o querer-dizer.

Bakhtin ([1979]2003, p.272) afirma que “cada enunciado é um elo na cadeia complexamente organizada de outros enunciados”. Quando levamos em consideração seus escritos sobre a função dialógica da linguagem, fica fácil imaginarmos a “função de unir” a

corrente de discursos dos enunciados que devem ser vistos, segundo o autor, como uma resposta (que confirma, rejeita, completa, etc.) a outros enunciados. Isso, levando em consideração o fato de não serem indiferentes entre si e de não bastarem em si mesmos ([1979]2003, p.297). Assim, por meio de sua função responsiva, o enunciado também adquire a função de conectar os discursos, que não estão isolados.

No entanto, há limites para cada enunciado. Por isso, Bakhtin esclarece que estes limites são definidos pela “alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes” ([1979]2003, p.275). Todo enunciado estaria composto de um início e de um fim absolutos. Em outras palavras, de um começo, que dá abertura para a compreensão do querer-dizer e de um fechamento (conclusão), que permite uma atitude responsiva. Essa resposta pode ser materializada num discurso exterior, interior ou pelo silêncio. Portanto, da conclusão de um enunciado emergiria outro.

O enunciado, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, possui três características, conforme Silveira (et. al. 2012) sintetiza: a alternância dos sujeitos falantes, sua conclusibilidade e sua expressividade. As duas primeiras foram explicitadas acima, sendo a expressividade uma das características mais pertinentes para nosso trabalho pela decisão que tomamos em gerar nossos dados por meio da técnica da entrevista, o que nos permitiu perceber como os professores se sentem ao falar sobre afetividade.

Em concordância com o princípio de impossibilidade de absoluta neutralidade dos enunciados defendido por Bakhtin, temos a expressividade como sendo “a materialização dos valores sociais e apreciativos nos enunciados” (SILVEIRA, et al., 2012, p.35). Isso posto, é a expressividade que possibilita a observação da valoração do sujeito em relação ao objeto de seu discurso, ou seja, ela está ligada ao posicionamento axiológico dos interlocutores frente à determinado objeto do discurso. Tudo isso leva em consideração a esfera da comunicação em que o falante se situa, os outros enunciados com os quais ele dialoga e os interlocutores de seu enunciado.

Esse posicionamento valorativo do sujeito é enunciado por meio das escolhas lexicais e gramaticais (que comporiam o estilo) e composicionais. A entonação também esta ligada à expressividade do enunciado. De acordo com Bakhtin, “um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto de sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral” ([1979]2003, p.290). Em outras palavras, a entonação com que dizemos algo pode expressar como valoramos o objeto de nosso discurso.

Segundo Barbosa (2008), seria pela entonação que a vida invadiria a linguagem. Para a autora, a entonação é uma das formas para que a materialização dos sentimentos e emoções ocorra no discurso.

Assim, Bakhtin compõe o enunciado em três horizontes fundamentais, a saber:

a) o horizonte espacial comum aos interlocutores, que se caracteriza por ser o onde e o quando da situação de interação; b) o horizonte temático, que é o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e relaciona-se ao objeto de discurso e de sentidos; c) a avaliação da situação/horizonte avaliativo – refere-se à posição valorativa dos interlocutores frente aos objetos de discurso. (SILVA, 2012, p.29).

A seguir, apresentamos uma discussão mais pontual sobre o horizonte avaliativo, também nomeado de horizonte apreciativo ou axiológico.

2.3.2 A noção de horizonte valorativo/apreciativo/axiológico

Para Bakhtin/Volochínov ([1979]2003), o discurso está sempre marcado por ideologias, o que não significa que haja uma trama contra o outro por trás de cada sentença que proferimos, mas que, na verdade, revelamos um conjunto de *valores e ideias* que nos constituem como sujeitos num discurso. Para o autor, a ideologia, assim como o discurso (e, na verdade, pelo discurso materializado), é um fenômeno de todas as esferas sociais. É através dela que todo e cada sujeito interpreta e valora a realidade.

Nessa perspectiva, a ideologia sempre possui um *índice de valor social* (BAKHTIN, VOLOCHINOV [1929]2006, p.46). Em outras palavras, as valorações (axiologias) estão marcadas pelas ideologias das esferas sociais.

É conveniente lembrar que a atribuição de valores depende da cultura em que o indivíduo está inserido, em qual esfera social ele se situa e a época em que ele enunciou. Cada época possui seus costumes e crenças e isso influenciaria o indivíduo, que adquiriria estes valores de acordo com seu modo de posiciona-se no mundo (BARBOSA, 2008).

É por isso que, na teoria de Bakhtin, o horizonte axiológico se encontra inserido na dimensão social do discurso. Retomemos a definição da dimensão social com Silveira et al.

(2012, p.61) que a colocam como abrangente dos horizontes espacial e temporal, temático e axiológico:

a dimensão social compreende o aqui e agora do enunciado (seu horizonte espacial e temporal), o objeto do discurso (horizonte temático) e a *atitude valorativa dos participantes do acontecimento a respeito do que ocorre (em relação ao objeto do enunciado, em relação aos outros enunciados, em relação aos interlocutores)*. (grifo nosso)

No momento em que o sujeito se depara com a necessidade de tomar uma atitude responsiva, ele se posiciona valorativamente diante do objeto de seu discurso, isto é, lhe atribui valores.

O horizonte valorativo/axiológico constitui-se, portanto, de *índices sociais de valor*. Para Bakhtin/Volochínov ([1929]2006, p.46), sem os índices valorativos, o signo não passaria de alegorias ou “signos ideológicos defuntos”, pois, de acordo com o autor, o signo só se constitui como tal a partir do momento em que adquire valor social. Segundo o autor, isso ocorreria em cada época do desenvolvimento da sociedade; seria possível encontrar um grupo de objetos que tomam a atenção do corpo social. Por esse motivo, esse grupo de objetos adquiriria um valor particular (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929]2006).

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia do nosso trabalho.

3. METODOLOGIA

Optamos pela metodologia de pesquisa qualitativa interpretativista de análise. Por meio dessa abordagem, o estudo de determinado objeto (ou fenômeno) ocorre em função de uma perspectiva de categorias analíticas subjetivas geradas de acordo com os dados que se apresentam ao pesquisador. De acordo com Minayo e Sanches (1993, p.245), “a realidade social é qualitativa” e “É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa” (1993, p.244). Em outras palavras, este tipo de abordagem permite um estudo da realidade social de acordo com a perspectiva subjetiva analítica do pesquisador.

Minayo e Sanches (1993, p.244) também afirmam que a linguagem é matéria prima da abordagem qualitativa, pois a linguagem consistiria em uma das formas pelas quais os acontecimentos se apresentam ao pesquisador, que, por sua vez, se utilizaria da própria linguagem para a transformação de conceitos. Para a autora “uma análise qualitativa completa interpreta o conteúdo dos discursos ou a fala cotidiana dentro de um quadro de referência, onde a ação e a ação objetivada nas instituições permitem ultrapassar a mensagem manifesta e atingir os significados latentes” (MINAYO; SANCHES, 1993, p.246).

3.1 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a realização da nossa pesquisa, tivemos a participação de quatro professoras do Ensino Fundamental II que atuam na cidade de Curitiba ou em sua região metropolitana. Tendo nossa pesquisa caráter qualitativo, o número de participantes não compromete a validade dos dados.

Nossa primeira participante foi a professora Sofia⁶, de 22 anos, cursando o último período de Letras Português/Inglês em uma instituição pública federal. Ela trabalha como professora de língua portuguesa há seis meses, sendo que três foram em uma escola pública,

⁶ Os nomes das participantes são fictícios.

na qual atuou como PSS⁷, e três em uma escola particular, na qual atua como professora de Literatura e Redação, até o momento da conclusão deste trabalho. Ambas as escolas localizam-se na cidade de Curitiba. Sofia estudou somente em escolas públicas e, segundo ela, por conta do pai ser professor e de ter sido diretor, passou muito de seu tempo na escola. Esse, inclusive, é um dos motivos pelos quais ela afirma ter sentido o desejo de se tornar professora. O outro é a influência de seus familiares, com o fato de seus avós valorizarem a educação e incentivarem a formação, apesar de não terem frequentado os bancos escolares.

A segunda participante foi a professora Isabel, de 49 anos, pós-graduada em Metodologia de Língua Portuguesa e em Psicopedagogia. Trabalha como docente há 23 anos, sendo que durante dez anos ela trabalhou como professora da rede municipal em que mora e os outros treze, como professora da rede estadual. Também já atuou como professora de língua inglesa. De acordo com Isabel, as motivações que a levaram a se tornar professora foram a imagem física de uma de suas professoras de língua portuguesa (segundo suas próprias palavras: *Eu olhava e achava lindo aquela professora de língua portuguesa de salto alto, bem vestida, em cima de um tablado, aquilo eu ficava fascinada.*), a segurança que a mesma lhe transmitia durante as aulas e o fato de gostar de trabalhar com o público.

A terceira foi a professora Amanda, de 24 anos, formada há três anos, docente há quatro. Trabalhou por três meses como professora de língua espanhola em uma escola de idiomas particular. Amanda sempre estudou em escolas públicas. De acordo com ela, sua motivação para seguir a carreira docente veio da vivência de uma situação, que a fez querer fazer a diferença como professora.

A última foi Sandra (32), professora e formada há 11 anos. Sandra também passou por todos os níveis escolares em instituições públicas. Porém, sua escolha pela carreira docente se deu por motivos mais práticos: na cidade na qual ela morava quando estudante não havia universidades e a cidade mais próxima tinha uma universidade estadual que ofertava somente cursos de licenciatura e direito. Sandra optou pela licenciatura em Português/Literatura por ter mais afinidade com esta área do que com as outras.

3.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

⁷ O Processo de Seleção Simplificado - PSS é destinado a selecionar profissionais aptos a serem convocados para atuar nos Estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino, exclusivamente para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, suprindo as vagas existentes nos municípios.

Como métodos de geração de dados⁸, utilizamos a entrevista semi-estruturada e o memorial, detalhados a seguir.

3.2.1 A entrevista

Optamos pela entrevista individual semi-estrutura, pois, conforme Andrade (2012, p.131), “a entrevista constitui um instrumento eficaz na recolha de dados fidedignos para a elaboração de uma pesquisa”. Andrade (2010, p.131-132) também afirma que os objetivos da entrevista são, entre outros, “averiguar fatos ou fenômenos; identificar opiniões sobre fatos ou fenômenos; [...] descobrir os fatores que influenciam ou determinam opiniões, sentimentos e condutas [...]”.

A entrevista semi-estruturada nos permitiu maior elasticidade, pois este tipo de entrevista não impõe a rigidez de se seguir o roteiro pré-estabelecido, possibilitando a adição de novas perguntas, conforme a necessidade do pesquisador.⁹

Nossa entrevista foi gravada em áudio e posteriormente transcrita. No roteiro, constavam inicialmente doze perguntas norteadoras, contudo, no decorrer da entrevista face a face foram incluídas perguntas conforme a necessidade de cada uma.¹⁰

3.2.2 O memorial

O memorial, por sua vez, consiste no “processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos.” (ABRAHÃO, 2011, p.166).

⁸ O termo ‘geração de dados’ foi utilizada por Rodrigues (2009), já em uma pesquisa interpretativista, os dados não estão prontos e acabados, sendo, pois, criados no processo de fazer pesquisa (RODRIGUES, 2009, p. 8).

⁹ O roteiro da entrevista se encontra em anexo – Anexo A – Roteiro da entrevista.

¹⁰ As transcrições encontram-se em anexo: Anexo B – Transcrição da entrevista com a professora Sofia; Anexo C - Transcrição da entrevista com a professora Isabel; Anexo D – Transcrição da entrevista com a professora Amanda; Anexo E – Transcrição da entrevista com a professora Sandra.

Para a realização da escrita, as professoras entrevistadas recebiam um roteiro com tópicos que explicavam o que elas poderiam utilizar para sua rememoração.¹¹

Objetivamos, com os memoriais, permitir que as professoras escrevessem de maneira relativamente livre (tendo em vista o roteiro do memorial que continha tópicos norteadores da escrita), de modo que elas pudessem trazer discussões que julgassem necessárias. Com a adição do memorial, conseguimos observar a valoração dos sujeitos da pesquisa sobre a afetividade em enunciados diferentes: em entrevistas conduzidas e em escrita memorialista.

3.3 GERAÇÃO DOS DADOS

A geração dos dados das entrevistas ocorreu na cidade de Curitiba, variando de local para a adequação à comodidade do participante. Elas foram realizadas no período entre os dias 10 de julho e 07 de agosto de 2013.

No início de cada entrevista, a pesquisadora explicava os objetivos da pesquisa. Na sequência, era solicitado à participante que assinasse um termo de consentimento de participação na pesquisa¹², no qual constavam os objetivos, a menção dos instrumentos de geração de dados, bem como a garantia do sigilo da identificação.

Para finalizar esse processo de preparação, a pesquisadora perguntava se a participante permitia que a entrevista fosse gravada. Todas foram gravadas com um gravador que dispensava microfone.

Ao final de cada entrevista, a pesquisadora entregava a folha com o enunciado do memorial e explicava no que consistia. Nesta folha havia, ainda, quatro tópicos com informações que poderiam ser incluídas na rememoração dos professores, bem como o endereço de e-mail para o qual a participante poderia enviar seu texto. À entrevistada era sempre garantido um prazo confortável para a escrita.

3.4 PARÂMETROS DE ANÁLISE DOS DADOS

¹¹ O roteiro do memorial encontra-se em anexo: Anexo F – Enunciado de produção de memorial.

¹² Ver Anexo (G) – Termo de consentimento.

Para analisar os dados constituídos na pesquisa, buscamos cotejar os enunciados produzidos pelas professoras com a teorização que nos norteou, a saber: os conceitos de Wallon acerca da afetividade e as noções de enunciado e de horizonte apreciativo do Círculo de Bakhtin.

Contudo, sendo, pois, uma pesquisa de cunho interpretativista e que não parte de categorias analíticas pré-estabelecidas, buscamos observar, nas primeiras leituras, as regularidades nos enunciados e, desse modo, foram se delineando a forma de analisar esses dados, assim como propõe Silva (2012).

Assim, ao analisar as respostas das professoras às entrevistas e aos enunciados de memorial, buscamos verificar:

- a) O modo como a afetividade foi discursivizada nesses enunciados;
- b) Se a afetividade era tematizada a partir de discursos outros sobre o tema: o do senso comum e do científico etc;
- c) Se os sujeitos se referiam à afetividade ancorados em uma visão restrita (senso comum) em que os aspectos afetivos são vistos como algo positivo ou se discursivizavam a afetividade como um conjunto de aspectos mais amplos, tal como propõe Wallon (2007);
- d) A valoração dada aos aspectos afetivos na relação professor-aluno. Essa observação deu-se principalmente por meio da entonação no modo de dizer e das escolhas lexicais para fazer referência ao estudo;
- e) Os diferentes discursos que atravessavam os enunciados, sobretudo, nos dados oriundos do memorial, em que foi possível maior inserção de outros temas além do objeto discursivo focalizado (afetividade).

No processo de análise, fizemos um cotejamento entre o discurso das professoras sobre afetividade e o discurso científico de Wallon. A seguir, a partir da teoria bakhtiniana, analisamos a valoração no discurso das professoras no que se refere aos aspectos afetivos na relação professor-aluno. Por fim, foram analisados os discursos *outros*, que permearam os enunciados das professoras. Para a apresentação da análise dos dados da pesquisa, utilizamos as siglas (E) para dados oriundos de entrevista e (M) para aqueles referentes ao memorial, ambas entre parênteses. Os excertos das falas das professoras estão incluídos no corpo do trabalho e destacados em itálico a fim de diferenciá-lo das citações de textos teóricos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme apresentado na introdução do trabalho, o objetivo do estudo foi analisar os discursos dos professores sobre a afetividade na prática docente. Na seção abaixo, cotejaremos o discurso sobre afetividade das professoras com o discurso científico de Wallon. A seguir, apresentaremos a valoração da afetividade nos enunciados analisados. Na última seção, discutiremos os discursos outros que permearam os enunciados das participantes.

4.1 O CONCEITO DE AFETIVIDADE DE WALLON E A AFETIVIDADE NA VOZ DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Segundo a teoria já apresentada de Henri Wallon, a afetividade não é composta somente por manifestações tidas como positivas, mas também por aquelas comumente consideradas negativas. Tanto os aspectos “positivos” quanto os aspectos “negativos” que compõem a dimensão afetiva do desenvolvimento da pessoa são considerados fundamentais por Wallon.

Apesar disso, as professoras participantes deste estudo discursivizam a afetividade, muitas vezes, como atitudes, sentimentos ou emoções positivas. A professora Sandra, por exemplo, em enunciado, relaciona a afetividade somente aos aspectos positivos, ou seja, “o que é bom”, como vemos em: *(E) eu vejo assim, como um sentimento que me lembra só o que é bom, não o que é ruim.*

Ao observar os enunciados, foi possível agrupá-los de acordo com quatro orientações valorativas distintas, são elas: a) a afetividade como conversa, sendo, pois uma ferramenta determinante para a criação de um vínculo afetivo; b) a afetividade ligada à relação familiar; c) a afetividade como relação de amizade, companheirismo ou proximidade com limites entre professor e aluno; e d) como amor, carinho e respeito. Vejamos como isso ocorre a seguir.

a) a afetividade como conversa, sendo, pois uma ferramenta determinante para a criação de um vínculo afetivo

Ao ser indagada sobre a sua compreensão acerca da afetividade, a professora Isabel afirmou:

(E) *Pra mim é essa troca de conversa, é você escutar, você falar com o aluno no momento certo, ele te escutar, eu acho que pra mim afetividade é isso, você dar um pouco de valor para esse aluno, escutar o que ele tem, as queixas, os problemas.*¹³

Devemos atentar para outro termo utilizado como equivalente ao termo “conversa”, o “dar valor”. Para ela, conversar e ouvir (estabelecer um diálogo) as queixas do aluno significa valorizá-lo. Isso significa afetividade, segundo a concepção de Isabel. Na escrita de seu memorial, a concepção de afetividade como conversa também é discursivizada pela professora¹⁴:

(M) *Em minhas aulas quando tenho alguma dificuldade quanto à falta de interesse ou indisciplina, **converso com esse aluno**, procurando ouvir o porquê desse seu comportamento e procuro resolver o problema por meio do diálogo para então saber como trabalhar com esse aluno, e é claro que o lado afetivo fala mais alto.*

Podemos perceber que o *aspecto afetivo* mais saliente nos enunciados da professora é motivado pela abertura ao diálogo com o aluno. A conversa é colocada em posição de igualdade com a afetividade, ou seja, afetividade é estabelecer conversas. Isso pode ser observado quando Isabel utiliza de forma assertiva o verbo “ser” em *é essa troca de conversa, é você escutar* – e também é tida como uma ferramenta afetiva. A possibilidade de aproximação e conversa, para Isabel, permite a tomada de decisões de ordem prática. Em outras palavras, possibilita-lhe um direcionamento sobre o *como trabalhar com esse aluno*, ao mesmo tempo que estabelece um estreitamento do vínculo afetivo.

Esta mesma ideia permeia os enunciados de Isabel, como mostram os excertos a seguir:

(E) Y: *Você gosta do teu ambiente de trabalho?*

I: *Eu amo, eu acho maravilhoso porque os nossos alunos de interior são diferentes, eles são mais queridos, são mais carinhosos, **ele conversa mais, se você dá uma atenção você ganhou o coração deles. Eu amo!***

(E) Y: *Como é que é exatamente esse seu relacionamento com os alunos?*

I: *Olha, eu sou muito mãezona dos alunos me sinto as vezes até mal, **mas eu converso muito com eles, às vezes se tem algum aluno com indisciplina na sala eu procuro conversar com***

¹³ Para mais, ver anexo C.

¹⁴ Para ler o memorial de Isabel na íntegra, ver anexo G – Memorial Isabel.

*ele, [...] Mas eu vou lá, sento perto, começo a questionar porque disso, e começo a perguntar e daí, como é que está a tua comunidade, e a tua mãe, porque eu conheço todo mundo, aí eu ganho o coração deles. Eu converso muito com eles, até quando eu fui esses dias na escola, meu Deus eles ficam tudo atrás de mim. E perguntam, professora quando é que você vai voltar pra escola? **Porque eu converso bastante com eles, sabe?***

Ao responder a pergunta, “você acredita que a afetividade tem influência no processo de ensino-aprendizagem?”, Isabel respondeu afirmativamente e, mais uma vez, inclui o papel da conversa como altamente relevante. Ela também adiciona a importância de levar atividades que dialoguem com o universo do aluno. O efeito disso seria uma aproximação entre aluno e objeto de ensino que culminaria na efetivação da aprendizagem.

(E) Y: *Na tua opinião, essa afetividade tem uma grande influência no processo de ensino-aprendizagem ou não?*

I: *Eu acho que a afetividade tem sim, ela influencia na aprendizagem, porque se o aluno não gostar de você, ou não gostar da tua disciplina você tem que dar um jeito porque senão ele não vai conseguir aprender. Eu acho que cria um bloqueio, a partir do momento... “ai, eu não gosto de português, gosto da professora mas não gosto de português”, então como fazer com que esse aluno comece a gostar? **Através da conversa, levando atividades diferentes para que ele venha gostar disso, e ele acaba amando a disciplina. Agora se você não fizer nada, eu acho que o bloqueio, a distância fica muito maior.***

No entanto, o fato da conversa se apresentar em decorrência da identificação de um conflito, ou seja, a fim de solucionar os problemas, revela que, intuitivamente, Isabel concebe a relação entre a afetividade, que ela considera somente positiva, em contrapartida com os conflitos afetivos. Este ponto será mais discutido no fim desta seção.

De modo semelhante, o enunciado de Sandra também relaciona a conversa com os aspectos afetivos, como podemos observar a seguir:

(E) Y: *Com toda essa experiência que você tem, você consegue lembrar de alguma situação em que essa afetividade teve uma grande importância pra você resolver algum conflito em sala de aula, ou com os teus alunos?*

Sa: *Tem uma menina que eu dei aula na 5ª série, e agora ela é dessa turminha dos 8º anos. Outro dia a mãe dela foi chamada, porque ela tava mexendo no celular, porque ela tava conversando demais em sala de aula, e daí foi falado, e a mãe dela falou: não a professora, a professora Sandra, a professora de português não precisa chamar porque ela não faz nada disso na aula de português. E ela foi uma menina assim, que eu sei que **a gente ficou “amiguinha” assim, foi lá na quinta série quando eu sentei, conversei um pouquinho, parei***

um pouquinho com ela e veio até hoje. Eu nem sabia que ela tava fazendo isso na sala de aula ela não pegava o celular, não ficava de brincadeira...

A conversa se apresenta como manifestação afetiva também utilizada para a resolução de um conflito, adquirindo, também, a função de ferramenta de criação de um vínculo afetivo entre ela e sua aluna.

Para Amanda, a conversa também faz parte da definição de afetividade. E assim como Sandra, a conversa é compreendida como ferramenta afetiva, como se pode observar a seguir:

(E) Y: *O que que você entende, então, por afetividade?*

A: *Afetividade eu entendo essa... em sala de aula, eu entendo nessa relação humana entre aluno e professor, entre você ter esse **vínculo de você poder chegar e conversar sobre qualquer assunto com a tua turma**, [...] acho que afetividade é você ter esse vínculo com eles **deles te olharem e saberem que podem sentar do teu lado e conversar sobre qualquer coisa**, eles saberem que você tá aberta pra eles e eu saber que eles tão abertos pra mim também, se eu chegar com um assunto diferente da matéria saber que eles vão me aceitar. [...]*

O estabelecimento de conversas com os alunos é, portanto, discursivizado por Amanda como fundamental em sua relação humana e afetiva com seus alunos. Em outro momento, ela narra uma situação de conflito no qual ela optou por não falar mais com uma de suas turmas. A reação obtida, segundo ela, foi de indignação. Segue o trecho em que Amanda insere um *discurso citado* (BAKHTIN; VOLOCHINOV, [1979]2003) de seus alunos:

(E) *“Professora **você nunca mais vai falar com a gente? Você nunca mais vai conversar com a gente?**” Eram dois sextos anos, e era uma turma de frente pra outra, então as vezes aconteceu de eu sair desta turma que eu tava brava, entre aspas, e eu entrar na outra que eu tava tranquila. **E eles me viam conversando com a outra turma, me viam brincando com a outra turma, e eu chegava na sala deles, tipo se percebe assim, sabe aquelas professoras veem, e eles ficavam indignados, assim, “professora você não vai falar com a gente, você não vai brincar com a gente?”**”¹⁵*

Essa ruptura das conversas teve respostas afetivas negativas em seus alunos (ao despertar a indignação), ao mesmo tempo em que funcionou como motivadora para uma mudança de atitudes, narrada logo em seguida.¹⁶

Em outro momento, Amanda narra um episódio em que uma de suas ex-alunas lhe pediu ajuda para estudar para o vestibular. Segundo ela, sua aluna se sentia segura em

¹⁵ Retomaremos esse enunciado no tópico “b”.

¹⁶ Para mais, ver anexo D.

estabelecer uma conversa com ela, apesar de ainda não terem mais o contato diário. Segue o trecho:

(E) *Eu falo: “ tá...”. Mas que bom ela viu em mim **uma segurança pra vim pedir essa ajuda, pra vim conversar, pra vir... é bem bacana.***

Ao discorrer sobre os sentimentos provocados nos alunos de uma turma na qual lecionou em 2010, quando ela levava atividades com as quais eles se identificavam, Sofia afirma:

(E) Y: *Como é que eles reagiam quando você trazia esse tipo de material?*

S: *Eles se sentiam mais próximos à figura do professor. Tanto é que eles começavam a se abrir comigo: “Ah, mas é só na sua aula que a gente pode falar...”.*

Este caso revela que, quando a professora permitia a fala dos alunos durante sua aula, a distância entre professor e aluno diminuía. A conversa teve um efeito redutor do afastamento existente e facilitou a criação de um vínculo afetivo mais estreito entre professora e alunos. Sofia salienta que seus alunos não percebiam a mesma atitude por parte dos outros professores e este seria o motivo causador de um afastamento da figura do professor. Novamente, a conversa é uma ferramenta de criação do vínculo afetivo.

Essa abertura também contempla a possibilidade dos alunos compartilharem seu universo social com a professora. Em seu memorial, Sofia apresenta de maneira extensa as atividades que procurou desenvolver ao longo dos três meses em que lecionou na turma. Segundo a professora, a partir do momento em que os alunos começaram a ser estimulados a expor sua realidade e a importância de falar sobre os conflitos e problemas ali encontrados tiveram sua consciência crítica alavancada. A partir disso, Sofia passou a receber agradecimentos:

(E) *No final ele veio me agradecer, “Professora muito obrigada porque agora eu vou lá no projeto de escrita que eu faço e as professoras falaram que eu estou conseguindo escrever, e foi você que me ajudou!”.*

E continua:

(E) *Nossa, é muito gratificante você ouvir isso de um aluno que meses atrás tinha trazido a reportagem do pai que tinha sido assassinado na cadeia...*

A conversa, neste caso, não é somente a troca de turnos face a face, mas sim, a partilha do mundo particular do aluno com a professora, figura que representa a instituição escolar.

Ao relatar um momento específico em que a conversa lhe ajudou a resolver um conflito, Sofia pondera que, como produto final, ela conseguiu estabelecer uma relação mais próxima com uma aluna que, a princípio, veria o professor como “castrador”.

(E) Y: *Você acha que você conseguiu de certa forma atingir ela, no sentido de que você conseguiu ensinar para ela pelo menos alguma coisa depois disso, por ela não ser tão agressiva com você, você acredita que isso teve alguma influência positiva na aprendizagem dela?*

(E) Sofia: *Não me recordo se diretamente na aprendizagem, **mas na relação professor e aluno eu acredito que sim. Eu acredito que de repente ela não tenha visto o professor como uma figura tão castradora, mas um pouco mais próxima.***

Wallon (2007) afirma que a emoção, além de ser um construto biológico, também é um construto social. A escola, vista como local da construção do saber, também é o local do desenvolvimento afetivo da pessoa. Ao estimular seus alunos a construírem o saber, Sofia também estimulou um resgate afetivo em relação à imagem do professor. Seu trabalho com a dimensão cognitiva também influenciou a dimensão afetiva do desenvolvimento desses alunos. Para Wallon (2007), existe uma influência mútua entre as duas dimensões, tendo em vista que ao estimular o cognitivo se estimula o afetivo e vice-versa.

b) a afetividade ligada à relação familiar

Os discursos de Isabel e de Amanda nos revelam que a afetividade é também relacionada à uma ligação próxima à familiar com os alunos. Seus enunciados indicam o tratamento “maternal” que concedem a seus alunos. Elas afirmam obter reciprocidade nessa relação, ou seja, os alunos as veem como outra mãe.¹⁷

Ao explicar como é seu relacionamento com os alunos, Isabel diz:

(E) Y: *Como é que é exatamente esse seu relacionamento com os alunos?*

I: ***Olha, eu sou muito mãezona dos alunos me sinto às vezes até mal, mas eu converso muito com eles, às vezes se tem algum aluno com indisciplina na sala eu procuro conversar com ele, vou perto dele, não chamo a atenção em público porque daí se for adolescente é pior que ensino médio eles ficam revoltados e acabam te odiando.***

Ao utilizar o termo ‘mãezona’, Isabel aponta para uma noção de afetividade relacionada à relação familiar, mais precisamente ao cuidado maternal. A aproximação física e o tratamento cuidadoso que a professora afirma ter consolida a ideia do tratamento “maternal” para com seus alunos. Ela afirma não chamar a atenção dos adolescentes porque

¹⁷ O estudo de Barbosa (2008) traz também a percepção dos alunos em relação à professora como sendo “a tia que ensina”. De acordo com a pesquisadora, a professora seria “a tia que ensina”. Esta concepção não se fez presente nos enunciados analisado neste trabalho.

não deseja criar conflitos, não quer que *eles acabem te odiando*. Como resultado, Isabel desenvolve um vínculo que permite sua aproximação. Isso se relaciona com o que afirma Barbosa (2008), “o ato de aprender ainda é essencialmente ligado à experiência de estar junto”. A pesquisadora se refere ao período escolar do início do Ensino Fundamental. O sentar-se perto é uma resposta afetiva que objetiva diminuir a distância entre professor e aluno, permitindo que este sinta o aconchego da proximidade e se torne mais suscetível a aceitar a professora.

Wallon (2007) afirma que a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre indivíduos. A criança se insere no universo social com a mobilização do outro, sendo este outro, geralmente, a mãe. Em outras palavras, é por meio da mobilização que a afetividade causa no outro que o indivíduo acessaria o mundo simbólico da cultura.

Ao se posicionar como “mãezona”, Isabel aponta atribuir para si o papel de ajudar seus alunos-filhos a se inserirem no novo universo social que é a escola. De acordo com Barbosa (2008, p.222), “A maior característica do EF [Ensino Fundamental] é a de ser o período de iniciação do longo processo de transformação e de inserção da criança no universo de saberes formalizados”. Este processo de inserção pode ser considerado difícil. No intuito de proteger e atuar como facilitadora deste processo, Isabel se coloca na posição de uma outra mãe.

Esse discurso acerca da afetividade, em que o professor é visto como uma extensão da família, um membro familiar não-consanguíneo, por assim dizer, materializou-se em alguns enunciados analisados.

No discurso de Amanda, encontramos a mesma concepção da de Isabel, quando afirma que a relação que tem com seus alunos, muitas vezes, assemelha-se ao tratamento de uma mãe para com o filho, justamente, na visão de Amanda, pela ausência do real relacionamento afetivo entre mãe e filho, como vemos a seguir:

(E) Amanda: *E a mãe nunca explicou pra ela como é que se coloca um absorvente, e é você que vai ter que pegar esse papel, pegar a menina pela mão, de levar ela pro banheiro e ela vai chorar, porque ela tá com vergonha [...].*

Devemos atentar para o fato de que a situação que Amanda elencou para exemplificar seu posicionamento aborda um momento de passagem muito importante na vida de uma menina. Ensinar como lidar com os pormenores de um ciclo menstrual é tarefa geralmente atribuída à mãe. A professora, ao notar o que havia acontecido, toma o papel de mãe para si.

Outro enunciado de Amanda apresenta algo semelhante:

(E) *Às vezes eu brinco: “Ai gente, eu pareço minha mãe falando com vocês, mas é que a minha mãe falava e eu achava que era besteira e agora eu vejo que é verdade, então assim, eu vou falar pra vocês, **a mãe de vocês vai falar pra vocês**, se um dia vocês lembrarem que eu falei...”*.

Esse enunciado evidencia que, através do compartilhamento de conselhos maternos, Amanda coloca-se discursivamente no papel de mãe ao afirmar “**a mãe de vocês vai falar pra vocês**”. Ao passar adiante os conselhos recebidos de sua própria mãe, Amanda demonstra preocupação maternal em relação aos seus filhos/alunos. Agindo assim, ela estaria os prevenindo dos possíveis males que poderiam enfrentar. Esta atitude também é esperada de uma mãe.

Apesar disso, Amanda afirma que essa relação afetiva tem um limite. Afinal, ela não faz realmente parte da família. Inclusive, ela diz que este limite deve ser imposto até por uma prevenção a possíveis problemas legais:

(E) [...] *e você vai ter que no teu limite de não ser da família.*

Diversas vezes a professora afirma sentir o desejo de estar mais próxima de alunos que considera serem filhos de pais ausentes. Ela revela sua frustração e indignação por não poder criar um vínculo mais estreito, ao usar a expressão “pelo amor de Deus”:

(E) *Não sei, tenta chamar um pouco atenção dos pais, sabe tipo, **presta mais atenção no seu filho pelo amor de Deus**, porque essas crianças que eu gostaria de ter mais contato são justamente as crianças que os pais nunca aparecem na entrega de boletim, não aparecem nem quando a gente chama.*

O mesmo ocorre no seguinte enunciado:

(E) [...] *então acho que a afetividade é fundamental, acho que mais do que conteúdo, hoje, até porque, assim, falando como a realidade do colégio particular, não sei no público hoje, mas no particular você tem muita família terceirizada, então assim, o pai ele paga a escola, e paga academia, ele paga um monte de coisa, mas ele não senta pra ouvir o filho, ele não senta pra discutir a opinião do filho pra discutir as manifestações, ah porque ele só tem onze anos, ele não tem opinião nenhuma, ele tem opinião!*[entonação enfática]

Amanda apresenta o que ela considera ser a realidade social dos alunos que estudam em escola particular, em que o pai compra ou terceiriza o afeto como forma de compensar o que ele não dá ao filho. A escola se apresenta como família terceirizada. Esse trecho, portanto, é fundamental para toda a argumentação a favor da afetividade que Amanda faz. Por isso, a professora considera, em uma escala de importância, que a afetividade constitui dimensão mais relevante do que a aplicação de conteúdos.

Por fim, a professora evidencia a percepção do processo gradativo do desenvolvimento afetivo que encontramos em Wallon (2007). A princípio, os alunos a teriam como uma segunda mãe. Com o tempo isto vai se perdendo:

(E) *Mas é curioso, daí eles vão perdendo, eles têm muito vínculo, eles vêm como uma segunda mãe no sexto ano, e aquilo vai se desconstruindo até o nono assim, vai diminuindo.*

O mesmo se apresenta no enunciado de Isabel:

(E) Y: *Você tem um relacionamento mais próximo com os teus alunos do fundamental ou do médio?*

I: *Mais o fundamental. Mas no médio também a gente conversa bastante, porque são todos conhecidos da gente, mas o fundamental eu acho que são mais um pouco carentes, eles gostam mais, e os adolescentes já são mais envergonhados. Mas também tem esse lado gostoso de vir conversar, de contar as coisas pra gente, é muito interessante.*

Conforme apresentamos na seção 2.1 deste trabalho, a afetividade para Wallon (2007) se inicia com um estágio mais emocional. Com a entrada do ser humano ao universo simbólico da cultura, a pessoa passa a compreender o que é socialmente aceito e passa a agir de acordo com as regras sociais. Este processo é progressivo.

Nos casos relatados pelas professoras, observamos que as demonstrações afetivas dos alunos vão se tornando mais contidas. A vergonha e o medo de ser ridicularizado pelas manifestações de carinho ou apego que o adolescente tem passam a ser percebidos na relação professor-aluno. A pessoa que antes era vista como outra mãe já não pode mais ser tratada da mesma maneira. Um processo semelhante parece ocorrer com a professora. Seu discurso demonstra que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o vínculo afetivo que ela tem com seus alunos é mais próximo de uma relação familiar do que nas séries finais.

c) a afetividade como relação de amizade ou companheirismo com limites entre professor e aluno

Os discursos de Amanda e Sandra exibem uma concepção de afetividade como o estabelecimento de uma amizade ou companheirismo entre professor e aluno, o que inclui a ideia de não ser “ditador”. Isto nos remete ao primeiro tópico, que trata da afetividade como estabelecimento de conversas. A conversa é um fator fundamental para uma amizade. Elas atentam, no entanto, para a necessidade da demarcação clara dos limites dessas relações. Vejamos o enunciado de Sandra:

(E) Y: *O que é que você compreende por afetividade?*

Sa: *O que é que eu compreendo por afetividade... ah eu vejo assim, como um sentimento que me lembra só o que é bom, não o que é ruim. Só carinho, respeito, **companheirismo** porque professor e aluno também tem que ter isso né? **Tem que ter um pouquinho de hierarquia, tem que ter. Tem que entender quem que é quem ali, quem é quem, mas tem que ter companheirismo.***

Ao elencar o termo “companheirismo” em sua definição de afetividade, Sandra expõe sua opinião do estabelecimento de um vínculo, que envolve as ideias de apoio ou cuidado para com o outro, ser fundamental. Apesar disso, ela enfatiza a necessidade de estipular uma linha clara que demarca a limitação deste vínculo e que permite ao aluno perceber que existe uma hierarquia a ser obedecida em sala de aula. Este companheirismo, então, não é concebido tal qual aquele existente entre dois amigos, pois ele é marcado pela hierarquia, pelo saber quem é quem, que implica o estabelecimento de uma distância entre professora e aluno.

O mesmo pode ser observado nos enunciados de Amanda:

(E) *E daí vem abraça, beija, e manda bilhetinho, né? isso com os maiores você vai perdendo, assim você mantém **uma certa "amizade", mas nunca tem.** [...] Então eu tinha uma professora que dizia que professor não é amigo de aluno, e eu acho isso um absurdo, imagina se o professor não for amigo do aluno como é que vai ter uma relação né, tem que ter o contato, nunca gostei dessa ideia daquele professor no pedestal, tipo eu sou o professor e você aí embaixo, sempre achei um absurdo. Assim que eu comecei a trabalhar eu fui entender aquilo que ela quiz dizer, então **você tem uma amizade, você tem uma afetividade, mas tem que ter um limite muito claro.***

(E) [...] *daí eu apresentei meu noivo, apresentei os dois amigos, agi normal com eles, são os meus **"amigos"** [indica aspas com os dedos] que eu tô apresentando pros outros amigos, então eu não apresentei como meu alunos, apresentei pelo nome [...].*

Quando Amanda disse “amizade” em sua entrevista, ela marcou a palavra com uma entonação que indica uma concepção diferente da qual fazemos uma primeira relação, isto é, da que indicaria intimidade ou cumplicidade. Logo depois, ela diz que esta amizade é, na verdade, inexistente. A professora poderia ter continuado dizendo que “nunca tem, amizade de verdade”. O que se segue é o relato de uma experiência acadêmica que, de acordo com ela, lhe ensinou que não existe uma amizade verdadeira, ou como imaginamos que há entre dois amigos, entre professor e aluno. Apesar de Amanda refutar essa ideia no começo, sua experiência como professora lhe confirmou que existe um limite na relação entre professor-

aluno. Esta relação de amizade poderia ser compreendida, na verdade, como relação amigável.

O mesmo ocorre no já citado enunciado de Sandra:

(E) *E ela foi uma menina assim, que eu sei que a gente ficou “amiguinha” assim, foi lá na quinta série quando eu sentei, conversei um pouquinho, parei um pouquinho com ela e veio até hoje.*

A entonação de Sandra ao pronunciar a palavra “amiguinha” também indicou uma concepção de que a amizade entre professora e aluna foi formada a partir de uma necessidade de resolução de conflito em sala de aula. Ao utilizar o diminutivo, a professora reforça essa concepção.

d) a afetividade como amor, carinho e respeito

Esta concepção de afetividade é a cristalizada no senso comum. Vejamos como isto se materializa nos discursos de Sandra e Sofia. Há, nos discursos de Amanda e Isabel, evidências de um estado afetivo próximo do amor e do carinho.

Sandra enuncia que afetividade é um sentimento que só lhe traz referências boas:

(E) Sandra: *ah eu vejo assim, como um sentimento que me lembra só o que é bom, não o que é ruim. Só carinho, respeito, companheirismo porque professor e aluno também tem que ter isso né.*

Em sua definição de afetividade, Sandra usou o termo “sentimento”, que já sabemos ser, conforme a teoria walloniana, um dos componentes da afetividade. Em seguida, Sandra elenca um conjunto de termos que lhe ajudam a definir o que é bom: carinho, respeito, companheirismo. Temos aqui a confirmação do conceito de afetividade já cristalizado.

O carinho também é considerado por Isabel em um enunciado que não se refere à definição de afetividade, mas que podemos perceber fazer parte de sua concepção, pois ela afirma que aqueles alunos que são tratados com carinho apresentam um melhor rendimento escolar do que os que são tratados com indiferença.

(M) *Por outro lado, os alunos que são tratados com carinho apresentam um rendimento melhor do que os que são tratados com indiferença.*

Para Sofia, o termo “afetividade” (E) *vem da palavra amor*. Este amor, segundo ela, não deve ser somente entendido como amor íntimo da relação familiar com pais ou cônjuge, mas um amor que deve surgir na relação com trabalho e com a própria pessoa. No entanto, durante a elaboração de sua resposta, Sofia estabelece que este amor seria motivador de um

bom trabalho. Por isso, ela aponta um conceito de amor voltado não só para a pessoa, como também relacionado ao sujeito e seu trabalho. Ainda assim, Sofia apresenta a noção de que quem ama seu trabalho, o realiza com sucesso. Isto é frequentemente utilizado para se falar da relação do professor com seu trabalho.

Segue o enunciado:

(E) *Eu acho que, como **vem da palavra amor...** eu acredito, amor é uma coisa realmente muito ampla. Você tem vários tipos de relação amorosa, como teu companheiro é de uma maneira, com teus pais é de uma maneira, mas no ambiente de trabalho esse amor também precisa aparecer. E esse amor é aquele que motiva, que nos motiva a fazer um trabalho de qualidade, e eu acredito que afetividade reside aí, não só com a tua relação com o outro no ambiente, mas na tua relação com o próprio trabalho. A partir do momento que você valoriza o teu próprio trabalho, que você tem afetividade com você mesma com relação ao trabalho, aí surge na mesma forma na relação com as outras pessoas.*

Encontramos no discurso de Amanda várias passagens que apontam para o estabelecimento de um vínculo carinhoso com seus alunos. Ela narra um que considerou particularmente emocionante que foi o momento da sua despedida de final de ano. Segue um trecho:

(E) Amanda: *Eu chorei, eles choraram. Que daí eu fui me despedir né? “Ai, gente, obrigada por esses dois anos de convívio e nanana... vocês foram...” porque realmente foi a turma que eu mais tive um vínculo afetivo, de todas as turmas que eu já dei aula.*

A emoção, de acordo com Wallon (2007), é uma das maneiras de exteriorizar a afetividade, fisicamente observável pelo choro, no caso do trecho acima. Isto evidencia um vínculo estreito de carinho que a professora estabeleceu com seus alunos.

Amanda também fala da relação de respeito. Assim como para Sandra, o respeito que os alunos demonstravam por Amanda é tido como fundamental para o estabelecimento do vínculo afetivo:

(E) *A gente tinha um vínculo muito bacana, o respeito sabe? Eles sabiam a hora de brincar, a gente pegou um timing muito certinho assim, o deles e o meu [...]*

Ao pronunciar o vocábulo “sabe” durante a entrevista, Amanda enfatizou a importância que dava para o respeito. O controle disciplinar estabelecido entre a professora e seus alunos funcionava de maneira que ela não sentia mais a necessidade de cobrar-lhes obediência. O saber se controlar aqui é, portanto, tido como respeito que permitiu a criação de um vínculo mais estreito.

Verificamos que, no intuito de exemplificar as concepções de afetividade, as professoras tendiam a fazer seleção de situações nas quais havia demonstrações de carinho dos alunos, como o mandar bilhetes agradecendo o tratamento que as professoras haviam tido com eles. Segundo Barbosa (2008, p.152), “os sujeitos elegem ações discursivas afetivas com o objetivo de convencer, aproximar, modificar, controlar e resistir”. Podemos perceber que ao trazer exemplos de situações positivas, as professoras objetivavam consolidar suas concepções.

Paradoxalmente, no entanto, as professoras também elencavam exemplos de situações afetivas que continham conflitos emocionais. As professoras tendiam a apresentar a dimensão afetiva de maneira positiva, ao mesmo tempo em que a viam como mecanismo de prevenção ou solução dos conflitos emocionais em sua relação com os alunos. Isto nos leva a crer que, intuitivamente, ou melhor, mesmo sem saber que o conflito também está no conjunto de manifestações afetivas discutidas por Wallon, as professoras apresentavam uma concepção de afetividade que carrega em si manifestações “negativas”.

Concluimos que o movimento de conceber a afetividade como manifestação de aspectos positivos (estabelecimento de conversas, estabelecimento de uma relação familiar, estabelecimento de uma relação de amizade ou como amor, carinho e respeito) ocorre como consequência de concepções cristalizadas pautadas no senso comum. Pela restrição desta concepção, podemos afirmar que há um não domínio da teoria científica do afeto.

Apesar disso, todas afirmaram que a afetividade é fundamental em sala de aula. A pergunta: “Na sua opinião, a afetividade tem influência no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula?” obteve somente respostas afirmativas, o que evidencia a importância dada por Wallon à dimensão afetiva que constitui o ser. No entanto, exporemos a seguir que o discurso das professoras também foi atravessado por valores negativos a respeito da afetividade.

4.2 A VALORAÇÃO DA AFETIVIDADE NOS DISCURSOS DAS PROFESSORAS

Conforme apresentamos na seção 2.3 deste trabalho, uma das características do enunciado é sua qualidade de ser axiológico, ou seja, de ser atravessado por valores adquiridos por sujeitos sócio-historicamente constituídos. Por meio destes valores, o sujeito faz avaliações valorativas (ou julgamentos de valor) sobre o objeto de seu discurso.

Objetivamos, nesta seção, apresentar a valoração dada aos aspectos afetivos na relação professor-aluno presente nos enunciados das professoras.

Os dois movimentos, avaliar positiva e negativamente¹⁸ o objeto do discurso, podem ser apreendidos dos enunciados com base em uma análise da escolha lexical utilizada pelas professoras, bem como por meio da entonação empregada no modo de dizer de seus enunciados. Bakhtin (VOLOCHINOV, [1979]2003, p.304) afirma que os matizes na entonação expressiva apresentam o aspecto emocional do intuito discursivo do falante.

Para Barbosa (2008, p.34), o sujeito “que sente, ama, tem vontades, vê e conhece, organiza-se em torno de categorias de valores que não são transpostas de modo direto para o exterior. Há aí que se considerar a mediação da linguagem”. Em outras palavras, a linguagem, por meio dos enunciados, medeia a externalização de nossos desejos, vontades, afetos. Esses enunciados são marcados por uma atitude valorativa, isto é, por valores que atribuímos ao acontecimento ou objeto ao qual nos reportamos. Esta atitude valorativa consiste na manifestação por meio dos enunciados da posição valorativa e ideológica pautada em julgamentos de valor que realizamos.

É necessário destacar que a atitude valorativa que analisamos parte de sujeitos cuja posição social é de professor e que os diversos discursos sobre o professor e sua profissão atravessam o horizonte apreciativo destes sujeitos. Alguns desses discursos se ancoram no discurso da tradição escolar, no qual o professor que é bom profissional não demonstra afetividade com seus alunos. A atitude valorativa nasce, então, neste ambiente já cercado de valores socialmente constituídos. Estes podem ser refutados e assimilados conforme o modo como estas professoras se colocam no mundo, pois, de acordo com Barbosa (2008, p.162) “Os enunciados, nascidos num espaço de interação, representam modos de posicionamento relacionados a uma opinião, a um acontecimento ou às palavras do outro. No sentido bakhtiniano, são contra-palavras carregadas de acentos avaliativos”.

Ao enunciarem sua concepção de afetividade, as professoras fizeram uma seleção de termos cujo conteúdo semântico é positivo. Alguns destes termos também são tidos como equivalentes ao termo “afetividade”, como pudemos observar no enunciado de Isabel no qual a afetividade se apresenta como conversa. O mesmo se pôde observar no enunciado de Amanda. Para Sandra, a afetividade foi definida com as palavras companheirismo, carinho, respeito e, para Sofia, amor. Todas apontam para uma valoração positiva de afetividade. No entanto, pudemos observar que os discursos acerca do profissionalismo atravessam os

¹⁸ Utilizamos os termos ‘positivo e ‘negativo’ por falta de uma terminologia mais adequada.

enunciados das professoras, fazendo com que elas refutem as ideias de senso comum de afetividade como conversa, amizade, amor, etc. e valorem a afetividade negativamente.

Alguns dos enunciados que apresentam as tentativas de ser “legal”, amiga, mais próxima ou “mãezona” dos alunos evidenciam que, ao mesmo tempo que a afetividade é discursivizada como dimensão fundamental para o estabelecimento de um vínculo com os alunos, é apresentada na qualidade de atitude não profissional tomada por parte das professoras, como podemos observar no enunciado de Isabel:

(E) Olha, eu sou muito mãezona dos alunos me sinto às vezes até mal, mas eu converso muito com eles, às vezes se tem algum aluno com indisciplina na sala eu procuro conversar com ele, vou perto dele, não chamo a atenção em público porque daí se for adolescente é pior que ensino médio eles ficam revoltados e acabam te odiando.

O valor que a professora atribui a sua própria atitude seria, ao mesmo tempo, positivo e negativo¹⁹. Positivo, porque ela diz assim conseguir estabelecer um vínculo com os alunos. Negativo, porque ao agir como “mãezona” ela está rompendo com o discurso socialmente aceito da distância emocional que deve existir entre professor e aluno e estaria cedendo ao afetivo. O profissionalismo não deveria ceder ao afetivo.

Neste enunciado, Isabel usa uma entonação que dá a ideia de ser uma confissão. No trecho: *Olha, eu sou muito mãezona dos alunos, me sinto às vezes até mal* [...], a professora inicia sua fala com a palavra “olha”, sua entonação expressou o receio do julgamento de sua atitude afetiva naquele momento de confissão para a entrevistadora.

Para se “justificar”, Isabel continua, dizendo se sentir mal. Esse mal-estar parece se fazer presente no enunciado de Isabel como consequência da já mencionada crença ainda existente de que “professores e alunos são vistos como sujeitos que ensinam e aprendem mantendo distanciamentos afetivos entre si” (BARBOSA, 2008, p.14). Sua atitude afetiva para com seus alunos pode dar a impressão de não manter a distância emocional socialmente aceita na relação professor-aluno.

O discurso do profissionalismo também atravessa os enunciados de Sofia, provocando um efeito de apreciação negativa da afetividade (aqui tida como proximidade em relação aos alunos) e positiva para o profissionalismo:

(E) Y: Então, depois de tudo isso que você me falou, você acredita que a afetividade tem influência no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula?

¹⁹ A contradição seria constitutiva ao sujeito, conforme nos apresenta Coracini (2007, p.22): “heterogeneidade, multiplicidade, contradição, sabemos, constitui também o sujeito, mesmo quando ele se acredita uno, inteiro, completo”.

S: *Sim, sem dúvidas! É muito mais fácil você aprender a partir de alguém que te dá atenção, mas aí retornando ao sentido da afetividade, de não ser aquele coisa eu venho aqui, te dou atenção e não ensino. Eu tento ser camarada com você, mas eu não ensino... **Por isso que eu digo, afetividade tá muito próxima ao trabalho, é a qualidade que você demonstra no seu trabalho.** Mas eu acredito que facilita a aprendizagem justamente por causa disso, apesar de a gente precisar não confundir uma coisa com a outra.*

Y: [...] *Você acha que a influência é muito grande do afeto no processo de ensino-aprendizagem ou não?*

S: ***Eu diria que ela é fundamental, mas ela não precisa ser excessiva, porque não é porque um professor não demonstra uma atenção especial, que ele vai deixar de ser um bom professor, um bom profissional. É importante, mas é como eu havia dito, não precisa ser excessiva, ela não precisa extrapolar os limites do profissionalismo.***

Sofia refuta a ideia de senso comum da afetividade como atenção e assume, em seu discurso, a voz da tradição escolar, em que o professor bom profissional mantém uma distância emocional dos alunos e demonstra um bom trabalho. Sua entonação foi assertiva ao expressar sua opinião de que o profissionalismo tem lugar de maior importância na relação professor-aluno.

De acordo com Koch (2004, p. 65), a argumentatividade permearia todo o uso da linguagem humana, “fazendo-se presente em qualquer tipo de texto e não apenas naqueles tradicionalmente classificados como argumentativos”. Não haveria texto neutro, objetivo, imparcial, pois os índices de subjetividade se introjetariam no discurso, “permitindo que se capte a sua orientação argumentativa” (KOCH, 2004, p.65).

Tendo isto em vista, Koch (2004) denomina os conectores e demais articuladores textuais de *operadores argumentativos* ou *discursivos*, pois seriam eles que ajudariam os diversos segmentos de um texto a manter a coesão e, por vezes, permitir que a argumentação se faça.

Atentemos para o uso do operador argumentativo “mas”, em *É importante, mas é como eu havia dito, não precisa ser excessiva, ela não precisa extrapolar os limites do profissionalismo*. Koch (2004) classifica o vocábulo “mas” como um *índice de polifonia*, ou seja, uma forma linguística que mostra a presença de outra voz com a qual o falante se identifica ou não. A partir do “mas” observamos a posição tomada por Sofia, pois por meio dele, a professora argumenta a favor do profissionalismo. O “mas” expõe a real apreciação que a professora faz do objeto de seu discurso. O enunciado anterior a esse operador argumentativo é refutado. Sofia valora negativamente aquilo que considera extrapolar os

limites, isto é, uma “afetividade excessiva”. Ao mesmo tempo, valora positivamente o discurso da tradição escolar que demanda que o profissionalismo seja compreendido, também, como distância afetiva entre professor e aluno.

No discurso de Amanda, podemos depreender o mesmo movimento de valoração positiva do profissional distante, porém, com menos intensidade. Amanda apresenta no enunciado abaixo a valoração positiva do que considera um papel recém adquirido pela escola: o acolhimento afetivo dos alunos. Segue o trecho:

(E) Então acho que a educação hoje ela tomou um papel muito maior, não é só conteúdo, não é só didática, não é só metodologia, tem tanto uma questão afetiva mesmo, tanto que existem escolas que pregam né?, a pedagogia da afetividade que busca essa coisa, porque a educação tomou outro formato, e a gente tem que, sabe? acolher esses alunos mesmo.

No enunciado acima, a entonação foi enfática. A sequência *não é só conteúdo, não é só didática, não é só metodologia*, apresenta os operadores (“não só... tem tanto” [esta última parte é, geralmente, dita “como também”]) que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: de que a questão afetiva é presente nas discussões sobre educação e que deve ser levada em consideração. Isso evidencia a valoração positiva que a afetividade vem adquirindo nas discussões nos meios educacionais. Sua presença no horizonte apreciativo de Amanda lhe permite avaliar positivamente os aspectos afetivos do ensino.

A voz do discurso acadêmico também pode ser depreendida desse discurso de Amanda, indicando que as teorias acadêmicas que ecoam em seu discurso são resultantes de um vínculo recém rompido com a universidade.

Levando esses enunciados em consideração, concluímos que há a valoração negativa acerca da afetividade quando o discurso do profissionalismo atravessa os enunciados das professoras e se apresenta como um aspecto antagônico em relação à dimensão afetiva. Novamente é necessário destacar que a valoração, conforme Bakhtin faz parte do discurso do sujeito e se realiza de acordo com os valores dados por uma determinada sociedade aos objetos do discurso. A seguir, apresentaremos outros temas discursivizados pelos sujeitos de nossa pesquisa que nos chamaram atenção.

4.3 OS DISCURSOS OUTROS DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Além dos discursos que valoraram os aspectos da afetividade, observamos enunciados discursivizados pelos sujeitos que apontam para um conjunto de temas que são por eles valorados e utilizados de maneira mais ou menos direta para o desenvolvimento de suas concepções de afetividade. Os que mais nos chamaram atenção foram distribuídos em cinco categorias distintas: a) as novas tecnologias, b) a realidade social dos alunos; c) as condições da escola pública como obstrutor do progresso de ensino-aprendizagem; d) a voz do discurso acadêmico. Faremos um comentário breve sobre essas categorias.

a) As novas tecnologias

Isabel trouxe para o seu discurso o tema das novas tecnologias, como sendo um elemento complicador do processo de ensino-aprendizagem, como podemos verificar no fragmento a seguir:

(M) Ensinar na era digital não é nada fácil, pois esta geração fica ligada na Internet e por isso muitas vezes as nossas aulas se tornam cada vez mais cansativas e sem atrativos para conquistar o nosso aluno que é bombardeado por tanta informação que lhe é transmitida pela mídia, da qual ele tem acesso e domina muito bem.

Podemos observar nesse enunciado que o tema das novas tecnologias está presente no horizonte apreciativo de Isabel. Apesar de inicialmente não apresentar ligação direta com o tema afetividade, podemos depreender do enunciado de Isabel a ideia de que a tecnologia distancia aluno de professor no enunciado seguinte de seu texto:

(M) Em sala de aula o professor deve ter um contato mais direto com os alunos, principalmente aos que demonstram pouco interesse de aprendizagem ou são indisciplinados [...].

Assim, faria parte do papel do professor se aproximar e resgatar o aluno com maior dificuldade ou que demonstra pouco interesse. Inferimos desses enunciados que haveria um movimento de disputa entre o professor e a tecnologia, no qual o professor teria menos vantagem por suas aulas serem menos atrativas.

No enunciado de Sandra, percebemos o mesmo tema:

Y: Com toda essa experiência que você tem, você consegue lembrar de alguma situação em que essa afetividade teve uma grande importância pra você resolver algum conflito em sala de aula, ou com os seus alunos?

S: Tem uma menina que eu dei aula na 5ª série, e agora ela é dessa turminha dos 8º anos. Outro dia a mãe dela foi chamada, porque ela tava mexendo no celular, porque ela tava conversando demais em sala de aula, e daí foi falado, e a mãe dela falou: não a professora, a professora Sandra, a professora de português não precisa chamar porque ela não faz nada disso na aula de português. E ela foi uma menina assim, que eu sei que a gente ficou “amiguinha” assim, foi lá na quinta série quando eu sentei, conversei um pouquinho, parei um pouquinho com ela e veio até hoje. Eu nem sabia que ela tava fazendo isso na sala de aula ela não pegava o celular, não ficava de brincadeira...

De acordo com esse enunciado, observamos que Sandra não passou pela dificuldade de ter que disputar a atenção de sua aluna com a tecnologia, pois elas já haviam criado um vínculo afetivo que impedia a aluna de agir de maneira que a professora reprovasse.

A rede social Facebook também é mencionada no discurso de Amanda como podemos ver a seguir:

(E) Facebook? Não, Facebook é meu. “Ah professora, mas a gente não é amigo?” A gente é amigo aqui dentro da escola, o que eu faço fora da escola não tem nada haver com vocês.

A rede social tem ganhado cada vez mais destaque na sociedade atual. Por meio dela, muitos movimentos sociais se realizam. No entanto, ela poderia ser utilizada como uma ferramenta prejudicial para a relação professor-aluno, como Amanda explica em outro enunciado em que diz que aquilo que ela faz da sua vida pessoal, pode ser entendido pelos alunos e pais de alunos como influência negativa. Por isso, a professora não aceitaria compartilhar o conteúdo de sua página do Facebook.

b) A realidade social dos alunos

Esse tema se apresentou nos enunciados de Sofia:

(M) A sala de aula em questão era fruto dos conflitos gerados a partir do âmago da desestruturação da escola. Grande parte dos alunos era proveniente das comunidades carentes próximas e que, além de possuírem outra variante linguística, também eram subjugados por conta de suas condições econômicas e sociais pela maioria dos professores.

Assim, a proposta foi trabalhar de forma diferenciada, levando em consideração os déficits de conhecimento pelo qual já haviam passado, pois a turma de 7ª série era

constituída por alunos com mais de 15 anos, portanto, já haviam repetido de série, no mínimo, uma vez.

(E) Y: *Durante as aulas, você acha que você tinha um vínculo com eles?*

S: *Teve um 7º ano que para mim foi muito especial, que era um outro 7º ano, não era aquele que tinha 50 alunos, tinha menos. Mas eram alunos mais velhos, porque eram os alunos reprovados. Então a gente não tinha tanta diferença de idade. Eu tinha 19, tinha alunos de 18 e tinha alunos de 17. Então a nossa proximidade etária eu acho que ajudou bastante. E o interessante dessa turma é que eu me dei muito bem com eles porque no primeiro dia que eu cheguei eu pensei: “Ou eu me dou bem com eles ou eu vou ter um outro tipo de problema que eu não quero ter”. Porque eles também eram envolvidos com crime, com tráfico, etc, e eu não queria arriscar minha integridade física. Mas eu comecei a perceber que esses mesmos alunos que eram pichadores e usuários de droga, tinham muito potencial para escrever, e eles escreviam muito bem. Eles eram extremamente críticos, e eu comecei a investir nisso levando coisas que eles gostavam. Música, Rap que eles gostavam, desenho que eles gostavam de fazer, eu fiz charge, etc. Aí eu criei um vínculo muito interessante com eles realmente.*

Sofia descreve seus alunos como sendo provenientes de uma classe social desprivilegiada e que apresentavam comportamento violento. Sua idade também é discursivizada como elemento complicador para suas aulas, pois a proximidade etária, segundo a professora, poderia gerar nos alunos a ideia de que não precisavam agir com respeito quando se dirigiam à professora, levando a uma quebra da autoridade dela.

Com isso, e a fim de evitar problemas que pudessem acarretar atos de violência física, Sofia criou um vínculo por meio do diálogo com a realidade social desses alunos, conforme apresentamos na seção 4.1 deste trabalho. De acordo com a professora, fez-se necessário compreender o universo dos alunos para que seu trabalho se concretizasse.

O tema também se materializou no enunciado de Sandra:

(E) *Tem muita coisa que eu que nasci no interior, cresci lá, vim pra cá adulta, tem coisas que eu não imagino. Por exemplo, uma favela. Nunca entrei lá dentro mesmo pra ver como é que é. Às vezes eu escuto coisas que é totalmente fora da minha realidade. Eles têm maturidade muito maior do que a minha a respeito de alguns assuntos, sabem como lidar e eu não sei.*

c) As condições da escola pública como obstrutor do progresso de ensino-aprendizagem

Além das dificuldades de relacionamento com os alunos, Sofia apresentou as condições estruturais da escola pública como um elemento complicador extra para o processo de ensino-aprendizagem. Esse tema se materializou no discurso de Sofia, como podemos observar:

(E) [...] *Não tinha carteira na sala também, a sala ficava de lado de um matagal, então só entrava barata. Nem o ambiente da sala e nem o ambiente dos alunos, nem nada ali era propício.*

d) A voz do discurso acadêmico

(E) *eu sei que dentro da faculdade falam pra gente mil vezes “não façam isso, não digam isso”, mas ali na hora da prática, tipo, eu fala umas coisas, olhava pra ele ”[fala, de cabeça baixa, como se estivesse se dirigindo ao seu orientador. O tom de voz expressa a vergonha que ela sentia na época do acontecimento]: “-desculpa, você vai querer cassar o meu currículo, [se corrige] o meu diploma”, mas assim, você vai percebendo que não é tão simples assim aplicar a teoria na prática, às vezes você fala o que não deve, ou passa aqueles conceitos da forma mais "errada" [indica as aspas com os dedos] possível, tipo “não fale que é assim, ensine o aluno”, **mas você não tem tempo pra ensinar, você tem que dar conteúdo, conteúdo, conteúdo.***

A voz do discurso acadêmico aparece nesse enunciado de Amanda como voz de autoridade, tanto que ela se sentia sendo “condenada” por seu orientador, ao introduzir em sua aula aspectos já não mais aceitos pela academia.

Ao assumir em seu discurso a voz da tradição escolar conteudista, Amanda revela em seu tom de voz que se sentiu impotente durante suas aulas, ao se deparar com a necessidade de fazer o que a universidade lhe prescrevia não fazer.

Na seção 4.1 deste trabalho, vimos um enunciado no qual Amanda diz ser a afetividade mais importante do que o conteúdo. O enunciado acima apresenta uma contradição de seu discurso, principalmente no trecho em que se lê *mas você não tem tempo de ensinar, você tem que dar conteúdo*. Amanda ainda repete a palavra conteúdo mais outras duas vezes, enfatizando a ideia de grande quantidade.

Além dela, Sofia incorpora em seu enunciado a voz do discurso acadêmico, como podemos observar:

(M) *Como discente da disciplina de Linguística Aplicada, na [nome da universidade], recorri a algumas teorias e concepções de ensino de língua materna, com auxílio da docente, para a*

composição de um plano de aula que pudesse se adequar às necessidades primárias daqueles alunos, que sequer haviam escrito um texto durante os meses anteriores.

(M) *A ideia de todo o trabalho se constituiu de forma a relacionar os conceitos de gêneros textuais, letramento crítico e empoderamento. Assim, a proposta feita foi a de que, a partir dos seus contextos sociais, os alunos refletissem, com a mediação do professor, sobre suas identidades como sujeitos em sociedade e, partir disso, pudessem ler, criticamente, a sua realidade e os textos fornecidos para que, então, compreendessem a interagir com a maior gama possível de discursos.*

Sofia também tinha contato com o universo acadêmico e as teorias sobre ensino por ainda estar em sua formação acadêmica inicial. Seus enunciados apresentam concepções bakhtinianas acerca da teoria sobre gêneros, da teoria de medição, que se liga à noção de Vygotsky e da teoria de Paulo Freire a respeito da pedagogia do oprimido. Isso nos remete ao que diz Bakhtin ([1979]2003) sobre o discurso teórico, que é um discurso de autoridade. No entanto, embora tenhamos uma entrada nas discussões citadas, o tema da afetividade é tratado no âmbito do discurso do senso comum e valorado em contrapartida com o discurso do profissionalismo, nos enunciados de Sofia.

Gostaríamos de comentar, brevemente, a última pergunta de nossa entrevista, que questionava as professoras o que elas achavam que poderiam fazer para compreender melhor como lidar com as questões afetivas em sala de aula. Sofia, Isabel²⁰, Sandra e Amanda responderam que conversar mais para conhecer o aluno melhor talvez lhes fornecesse essa compreensão.

Amanda, no entanto, também disse:

(E) *Uma coisa que eu tenho vontade de fazer, mas enfim é uma coisa muito maior eu acho até porque, eu tenho muita vontade de fazer, entender mais o lado da psicologia, entrar na faculdade de psicologia, entender essa cabecinha deles, pra tentar lidar um pouco melhor [...]*

Ao expor seu desejo de estudar psicologia, Amanda reconhece o não domínio das teorias que fundamentam a compreensão da dimensão afetiva do processo de ensino-aprendizagem. É claro, não acreditamos ser necessário que o professor se forme psicólogo para dar conta dos conflitos da sala de aula. No entanto, Amanda revela uma lacuna em sua formação em Letras que, talvez, pudesse ser preenchida com a formação em Psicologia.

²⁰ Isabel afirma: *Professor tem muito de falar, falar, falar e às vezes ouve pouco. Então talvez ouvindo mais, analisando mais a sala, o aluno, eu acho que talvez você conseguiria mais.*

Durante grande parte seu discurso, Amanda se demonstrou estar interessada em buscar alternativas para as adversidades afetivas. Porém, a professora também demonstrava sua insegurança com as decisões de ordem afetiva que tomava, algo também evidenciado nos discursos das outras professoras.

Além disso, é interessante notar que, no fim da entrevista, algumas revelaram que consideraram particularmente difícil responder a pergunta “O que você compreende por afetividade?”. Algumas silenciavam por alguns segundos, indicando que essa pergunta não é exatamente simples de ser respondida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de nossa pesquisa se concentrou na observação de como os aspectos relacionados à afetividade são discursivizados por professores de Língua Portuguesa. De modo a cumprir com esse objetivo, adotamos uma metodologia de base qualitativa e interpretativista e utilizamos como procedimentos metodológicos a entrevista e escrita de memorial.

No processo de geração dos dados, buscamos observar enunciados nos quais os sujeitos tematizam a afetividade na relação professor-aluno. Como nosso procedimento metodológico envolvia a entrevista face a face, deparamo-nos com a resistência de alguns professores a se sujeitarem a participar da pesquisa.

Assim que conseguimos a colaboração das quatro professoras, iniciamos as entrevistas. Nessa fase da pesquisa, as professoras falavam a respeito da afetividade sem muita resistência. O mesmo não se deu em relação à próxima fase, que envolvia a geração dos dados por meio da escrita dos memoriais. Somente duas das quatro professoras os escreveram.

A partir dos dados que tínhamos, iniciamos o processo de análise, no qual cotejamos o conteúdo destas entrevistas e memoriais com as teorias de afetividade de Wallon (2007) e o conceito de horizonte valorativo de Bakhtin ([1979]2003; [1929]2006).

Como resultado do estudo, mediante análise dos dados, é possível dizer que a afetividade é, muitas vezes, discursivizada no âmbito do senso comum e que é valorada negativamente quando comparada ao discurso do profissionalismo, fazendo com que os discursos acerca da afetividade sejam colocados em posições antagônicas.

Com as investigações teóricas e as análises realizadas neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), fomos levados para um melhor entendimento acerca da forma como as professoras concebem e valoram a dimensão afetiva que constitui o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista que o tema ainda é pouco explorado pelos pesquisadores da LA (BARBOSA, 2008), a nosso ver, este trabalho contribui para que a afetividade ganhe mais espaço nas reflexões acadêmicas. Analisar o discurso do professor acerca de uma dimensão muitas vezes considerada essencial em seu trabalho nos revelou um não domínio do discurso científico, o que faça com que este trabalho possa oferecer para a área de formação de professores um aporte a mais para a compreensão das dimensões afetiva do processo de

ensino-aprendizagem. Como afirmamos na introdução do presente trabalho, a afetividade é pouco discutida nos cursos de formação de professores.

Por isso, vale lembrar que. Segundo -Leite (2012), as decisões tomadas pelos docentes em suas aulas geram consequências de ordem afetiva em seus alunos. Do mesmo modo, Barbosa (2008) afirma que o discurso afetivo está presente em todos os níveis escolares, ora com foco na relação com o professor ora com foco no objeto de ensino. Ambas as afirmações puderam ser observadas em nosso trabalho e além dos resultados obtidos, confirmamos a necessidade de mais estudos acerca da questão afetiva na LA.

Tendo em vista que o tema da afetividade presente na relação professor-aluno ainda constitui um campo a ser explorado, esta pesquisa nos dá subsídio para uma possível pesquisa posterior. A análise aqui realizada certamente não finaliza a possibilidade de novas pesquisas até mesmo com os mesmos dados. Além disso, poderíamos buscar os discursos de professores de outras áreas, como a da Matemática, e cotejar com os resultados desta pesquisa, a fim de ampliar a compreensão acerca de como a afetividade é concebida nas diversas áreas da atividade humana.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Revista Eletrônica Educação**, Rio Grande do Sul, v.34, n.2, 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8708>>. Acesso em: 07 ago 2013.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **O que é afetividade? Reflexões para um conceito**. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.anped.org.br%2Ffreunioes%2F24%2FT2004446634094.doc&ei=y1UFUpbZKI_o8QTqIIDQAQ&usg=AFQjCNEAtKIlQC8AScefBA-U8hr1N5cd0A&sig2=7stWwmkcMygLqSK3yQtOBg&bvm=bv.50500085,d.eWU>. Acesso em 09 abr. 2013.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ASSIS, Rogério Emiliano de. Convite à autoestima. **Revista Desempenho**, Brasília, v. 12, n. 1, jun. 2011. Disponível em: <[http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/DESEMPENHO%20volume%2012%20N%C2%BA%201-6-2011/5%20-%20ASSIS_ASL_Autoestima\(1\).pdf](http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/DESEMPENHO%20volume%2012%20N%C2%BA%201-6-2011/5%20-%20ASSIS_ASL_Autoestima(1).pdf)>. Acesso em 20 dez. 2012.

AZZI, Roberta Gurgel; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A importância de um “novo” olhar do professor para os alunos – um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino-aprendizagem. In.: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G de C.; FINI, L, D, T. (orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.135-147.

BARBOSA, Marinalva Vieira. **A dimensão afetivo-emotiva nos discursos de professores e alunos nas interações em sala de aula**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) - Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000436680>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **A Estética da Criação Verbal**. (tradução feita a partir do russo por Paulo Bezerra). 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. / (V. N, Volochínov). (traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). 12 ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2006.

CORACINI, Maria José R. F. Formação de professores/educadores da perspectiva da LA – tendências atuais dentro da área da LA em relação à Educação e uma abordagem discursiva. In.: SILVA, Elisabeth Ramos da; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José Milharezi (orgs.). **Cognição, afetividade e linguagem**. São Paulo: Cabral, 2007.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In.: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon – teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992. p.85-100.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GALVÃO, Izabel. **Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon**. 2007. Disponível em: <<http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/uma-reflexo3a3o-sobre-o-pensamento-pedag3b3gico-de-henri-wallon.pdf>>. Acesso em 29 jul. 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004, p.29-65.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Campinas: 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. **A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível**. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85572005000200007&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 26 jun. 2013.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda, Ramalho de. **Afetividade e processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300015> Acesso em: 25 ago 2013.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Saúde Pública**, Rio de Janeiro: 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**, São Paulo, v.5, 1996, p.3-14. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/download/4107/2753>>. Acesso em 06 out. 2013.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de psicologia**, Campinas, v.27, n.3, 2010, p.403-412. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. As representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de psicologia**. Campinas: 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n1/v23n1a05.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

SANTOS, F. T. **Educar para crescer online**. Henri Wallon. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/henri-wallon-307886.shtml>>. Acesso em 28 jul. 2012.

SILVA, Nívea Rohling da. **A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na educação a distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa em pós-graduação em linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

_____. **O horizonte valorativo do gênero entrevista pingue-pongue: o papel social do entrevistado**. Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n1/07.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2013.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes**. Florianópolis: Diosec, 2012.

SOUZA, Anna Flávia Lima et al. Henri Wallon: sua teoria e a relação da mesma com a prática. **Revista Ícone** – revista de divulgação científica em língua portuguesa, linguística e literatura. Goiás, v.10, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.smb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume10/primeirasletras/HENRIWALLON.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2013.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. Campinas: 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Afetividade na escola: alternativas práticas e teóricas. **Educação Social**, Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago 2004, p. 616-620. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21472.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

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

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro da entrevista



Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês
Trabalho de Conclusão de Curso 2
Discente: Yohana Diel Saheli
Profa. Orientadora: Dra. Nívea Rohling

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Data da entrevista: ____/____/____ Local: _____

Nome do(a) entrevistado(a):

Idade: _____ Sexo: F () M ()

Gravado: S () N ()

1. Há quanto tempo você leciona?

2. Qual sua formação?

3. O que te motivou a seguir a carreira de professor(a)?

4. Há quanto tempo você é professor(a) de LP?

5. Há quanto tempo você trabalha no colégio _____?

6. Você trabalha em outras escolas? Quais?

7. Você gosta de seu(s) ambiente(s) de trabalho? Por quê?

8. Como você considera ser o seu relacionamento com os alunos?

9. Por que você crê ser assim?

10. O que você compreende por afetividade?

11. Na sua opinião, a afetividade tem influência no processo de ensino- aprendizagem em sala de aula? Por quê?

12. Você se lembra de alguma situação, no exercício do magistério, em que a afetividade teve importância para resolução de conflitos? Se sim, gostaria de relatar?

13. O que você acha que poderia fazer para compreender melhor como lidar com as questões afetivas em sala de aula?

ANEXO B - Transcrição entrevista Sofia

Y: Sofia, há quanto tempo você leciona?

S: Agora eu trabalho numa escola particular vai... comecei em abril. Mas quando eu trabalhava na época nessa escola tava no 3º período da faculdade e trabalhei lá durante 3 meses. Mas anteriormente eu não tinha tido nenhuma experiência docente, foi minha experiência na escola.

Y: E como é o nome dessa escola?

S: Colégio Estadual [nome da escola]

Y: Qual região de Curitiba que ele se encontra?

S: Fica no [bairro], não diria que é um bairro de periferia, mas as crianças que frequentam o lugar são de periferia.

Y: A maioria das crianças?

S: A maioria

Y: Qual é a sua formação atualmente?

S: Sou graduanda em Letras - Português e Inglês

Y: Qual foi a tua maior motivação para seguir a carreira de professora?

S: Eu passei a minha vida inteira praticamente na escola. Meu pai era professor, é ainda professor, e durante muito tempo ele foi diretor de escola. Então eu ficava o dia inteiro com ele. Outra coisa que ajudou muito também é que os meus avós não terem frequentado banco escolar e serem analfabetos eles sempre deram muito valor à educação. E agora são 2 professores formados, eu me formando então não conseguia me ver em outro ambiente que não fosse o ambiente da escola.

Y: Então a influência dos seus pais.

S: Isso, exato!

Y: Há quanto tempo então você é professora de Língua Portuguesa?

S: Somando?

Y: É.

S: Mas você quer que eu some as experiências dos 3 meses?

Y: Pode ser, com a de agora. Já faz um ano?

S: Não, acho que não chega a dar um ano...Foram 3 meses naquele ano de 2010 e esse ano, abril, maio, junho e julho... 6 meses.

Y: 6 meses, legal. Então faz 3 meses que você tá trabalhando nesse colégio novo né?

S: 3 nesse colégio novo.

Y: Como que é o nome desse colégio?

S: É Escola [nome da escola], uma escola particular.

Y: Quando você trabalhava na escola estadual, você gostava do teu ambiente de trabalho?

S: Olha, do ambiente de trabalho da sala de aula eu gostava... mas pra mim o mais difícil era a sala dos professores. Eu preferia chegar no horário de começar a aula pra ir direto pra sala do que entrar na sala dos professores.

Y: O relacionamento com os outros professores era meio complicado?

S: Era bem complicado, e eu acredito que por estar em regime temporário de PSS e por ser mais nova (na época eu tinha 19 anos), eles achavam de repente que eu não tinha experiência. E pelo fato de não ter experiência, ao invés deles me ajudarem na verdade o que eles faziam era uma eterna depreciação: “Ah por que você não desiste dessa profissão a tempo? O que é que você ainda está fazendo aqui? Agora é hora de desistir...”. Então para evitar de não ficar respondendo esse tipo de questionamento eu ia direto pra sala e ficava lá.

Y: E como era o teu relacionamento com os alunos?

S: Em geral era bom, eu tinha 2 turmas com um pouco mais de problema. Era uma turma de 7º ano que tinha quase 50 alunos na sala, e é aquela idade entre os 12 e 13 anos que realmente é um pouco mais difícil. Lá eu não me sentia muito bem por conta disso, era muito, muito barulho, muita agitação, com 50 alunos ficava realmente difícil. E no outro 6º ano que era mais difícil ainda, ele tinha 6 alunos, mas todos os 6 alunos tinham problemas gravíssimos em casa. Tinha uma aluna de 16 anos que tava grávida, tinha um que até estava na idade normal mas tinha um problema com droga, um outro que era viciado em cocaína...o meu maior problema nesse caso não era nem a quantidade de alunos, eram os alunos. Não tinha carteira na sala também, a sala ficava de lado de um matagal, então só entrava barata. Nem o ambiente da sala e nem o ambiente dos alunos, nem nada ali era propício.

Y: E você lecionou esse período só durante a noite?

S: Não, era pela manhã.

Y: Você acredita que você criou algum vínculo afetivo com os teus alunos aquela época ou não?

S: Um vínculo afetivo... não sei se você diz um vínculo duradouro... eu não tenho contato com eles....

Y: Durante as aulas, você acha que você tinha um vínculo com eles?

S: Teve um 7º ano que para mim foi muito especial, que era um outro 7º ano, não era aquele que tinha 50 alunos, tinha menos. Mas eram alunos mais velhos, porque eram os alunos reprovados. Então a gente não tinha tanta diferença de idade. Eu tinha 19, tinha alunos de 18 e tinha alunos de 17. Então a nossa proximidade etária eu acho que ajudou bastante. E o interessante dessa turma é que eu me dei muito bem com eles porque no primeiro dia que eu cheguei eu pensei: “Ou eu me dou bem com eles ou eu vou ter um outro tipo de problema que eu não quero ter”. Porque eles também eram envolvidos com crime, com tráfico, etc, e eu não queria arriscar minha integridade física. Mas eu comecei a perceber que esses mesmos alunos que eram pichadores e usuários de droga, tinham muito potencial para escrever, e eles escreviam muito bem. Eles eram extremamente críticos, e eu comecei a investir nisso levando coisas que eles gostavam. Música, Rap que eles gostavam, desenho que eles gostavam de fazer, eu fiz charge, etc. Aí eu criei um vínculo muito interessante com eles realmente.

Y: Como é que eles reagem quando você trazia esse tipo de material?

S: Eles se sentiam mais próximos à figura do professor. Tanto é que eles começavam a se abrir comigo: “Ah, mas é só na sua aula que a gente pode falar... ah mas os outros professores não fazem isso...”, não no sentido que eu esteja querendo dizer que só minha aula era boa, mas foi uma consequência de eu ter tentado me aproximar deles para eu não ter problemas, e aí eles perceberam que eu tava tentando me aproximar e eles se abriram também, agradeceram... Teve uma coisa que me emocionou muito que foi um aluninho que trouxe um jornal um dia que ele me mostrou a capa e disse assim: “Olha professora, essa aqui é a manchete do dia que meu pai morreu, foi assassinado na cadeia”, e ele guardava o jornal e trouxe para eu ver, e esse mesmo aluno, conversei com ele e disse que é por isso que você tem

que continuar estudando...e aí ele começou a fazer uns cursos de fotografia, uns cursos que são oferecidos pela prefeitura, rua da cidadania, curso de fotografia, de escrita. Iai no final desses 3 meses eu consegui perceber o professo que ele teve, eu guardei o primeiro texto que ele fez e o último texto que ele fez comigo. E eu consegui ver bem a diferença, antes ele não usava conectivos, no final ele já tava usando. No final ele veio me agradecer, “Professora muito obrigada porque agora eu vou lá no projeto de escrita que eu faço e as professoras falaram que eu tou conseguindo escrever, e foi você que me ajudou!”. Nossa, é muito gratificante você ouvir isso de um aluno que meses atrás tinha trazido a reportagem do pai que tinha sido assassinado na cadeia... Depois disso eu cheguei a conclusão que não é porque é pobre, não é porque tá numa situação difícil que você vai parar de investir neles, parar de acreditar.

Y: Então você acredita que essa tua tentativa de vínculo afetivo com ele ajudou na evolução dele como aluno?

S: Ajudou, ajudou!

Y: Ajudou?

S: Eu acredito que tenha ajudado a sala no geral, os outros colegas que tinham ali mais ou menos a mesma condição, e a partir do momento que eu comecei a levar coisas que eles gostavam eu comecei a receber as atividades, porque do contrário eu não receberia as coisas que eles tavam fazendo. Comecei a receber coisas, receber cartinhas...

Y: Cartinhas também? Eles mandavam cartinhas?

S: Sim, agradecendo realmente.

Y: O conteúdo era basicamente agradecendo por você tratar eles de uma maneira diferenciada do que os outros professores tratavam?

S: Sim.

Y: Nossa, que bonito. A gente tá falando bastante sobre afetividade, o que você entende Sofia por afetividade?

S: Por afetividade? [silêncio por alguns segundos] Eu acho que, como vem da palavra amor, eu acredito, amor é uma coisa realmente muito ampla. Você tem vários tipos de relação amorosa, como teu companheiro é de uma maneira, com teus pais é de uma maneira, mas no ambiente de trabalho esse amor também precisa aparecer. E esse amor é aquele que motiva, que nos motiva a fazer um trabalho de qualidade, e eu acredito que afetividade reside aí, não só com a tua relação com o outro no ambiente, mas na tua relação com o próprio trabalho. A partir do momento que você valoriza o teu próprio trabalho, que você tem afetividade com você mesma com relação ao trabalho, aí surge na mesma forma na relação com as outras pessoas.

Y: Então, depois de tudo isso que você me falou, você acredita que a afetividade tem influência no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula?

S: Sim, sem dúvidas! É muito mais fácil você aprender a partir de alguém que te dá atenção, mas aí retornando ao sentido da afetividade, de não ser aquele coisa eu venho aqui, te dou atenção e não ensino. Eu tento ser camarada com você, mas eu não ensino... Por isso que eu digo, afetividade tá muito próxima ao trabalho, é a qualidade que você demonstra no seu trabalho. Mas eu acredito que facilita a aprendizagem justamente por causa disso, apesar de a gente precisar não confundir uma coisa com a outra.

Y: Você acha que ela tem... essa influência é grande, pequena, essencial, fundamental, ou ela, depende do professor ou ela pode ser descartada, contanto que você tenha um relacionamento mais profissional, você não precisa ter afeto. Você acha que a influência é muito grande do afeto no processo de ensino-aprendizagem ou não?

S: Eu diria que ela é fundamental, mas ela não precisa ser excessiva, porque não é porque um professor não demonstra uma atenção especial, que ele vai deixar de ser um bom professor,

um bom profissional. É importante, mas é como eu havia dito, não precisa ser excessiva, ela não precisa extrapolar os limites do profissionalismo.

Y: Você lembra de alguma outra situação enquanto você tava dando aula para aquelas turmas, em que a afetividade teve uma importância crucial para você resolver algum tipo de conflito?

S: Sim.

Y: Você gostaria de relatar?

S: Sim. Foi com essa mesma turma, eu não diria nem que seria um relação de muita proximidade, até porque era uma aluna que era um pouco mais fechada. Mas como eu sentia paixão de lecionar naquela turma, foi uma coisa que me influenciou muito na hora de tomar uma posição. E o que aconteceu foi o seguinte: Tinha uma menina que provavelmente tinha algum tipo de problema, dislexia, eu não sei se falar qual era, mas ela tinha dificuldade e ao mesmo tempo ela era muito agressiva. Da mesma forma ela sofria *bullying*, ela ficava mais agressiva do que ela já era. Eu nunca cheguei a ter problemas com ela, mas os outros professores relatavam problemas. Certo dia a pedagoga da escola bateu na porta da minha sala e falou o seguinte: “A mãe da fulana, não recordo o nome dela, tá chegando aí porque ela quer sair da escola. Então você fala pra ela que é pra ela sair mesmo porque ninguém mais aguenta ela aqui dentro”. E eu falei assim: “Olha, na minha aula ela não dá nenhum problema, eu não vou falar aquilo que não for verdade, até porque tirar uma criança em idade escolar é um crime. Eu não vou influenciar a menina a sair da escola”. Ela ficou muito irritada comigo, e eu falei, não eu vou falar com a mãe. E a mãe foi até a minha sala. Foi uma situação muito triste, porque a mãe foi muito abalada me pedir por favor que eu convencesse a menina a continuar estudando porque elas precisavam continuar recebendo o bolsa família. Eles só conseguem receber o bolsa família se a criança estiver matriculada na escola. E ela me disse o seguinte: “Olha professora, num é que eu não trabalho, eu sou empregada doméstica, eu trabalho todos os dias. Eu trabalho de manhã e de tarde, as vezes eu trabalho a noite, mas não é o suficiente, ela precisa ficar na escola, e a gente também precisa receber a bolsa. Se ela não ficar na escola, eu não tenho como sustentar ela dentro de casa e nem como sustentar as outras crianças sem um pouco da bolsa”. E aquilo me comoveu muito, eu conversei, chamei as duas pra conversar, a mãe e a filha, falei que ela não podia deixar de estudar, que ela precisava continuar ajudando a mãe dela, que ela precisava se ajudar, continuar estudando naquele ano. Conversei, intermediei a situação, até que eu convenci ela a continuar na escola. Mas a pedagoga ainda ficou muito brava comigo, e achou um absurdo eu ter dito aquilo, mais absurdo foi a empáfia dela de achar que poderia tirar uma criança da escola porque simplesmente achar que está atrapalhando. Ainda mais se era uma situação tão grave que deveria se constatada ao conselho tutelar e etc. Mas foi uma situação que realmente me comoveu muito, pela gravidade da situação.

Y: E essa menina chegou a desenvolver um relacionamento mais próximo com você depois do que aconteceu ou não, vocês mantiveram um relacionamento normal professor e aluno?

S: Um relacionamento normal, professor e aluno, mas como ela era agressiva com os outros professores, comigo ela não era agressiva. Ela nunca chegou a me responder nem nada.

Y: Você acha que você conseguiu de certa forma atingir ela, no sentido de que você conseguiu ensinar para ela pelo menos alguma coisa depois disso, por ela não ser tão agressiva com você, você acredita que isso teve alguma influência positiva na aprendizagem dela?

S: Não me recordo se diretamente na aprendizagem, mas na relação professor e aluno eu acredito que sim. Eu acredito que de repente ela não tenha visto o professor como uma figura tão castradora, mas um pouco mais próxima.

Y: E pra finalizar, o que é que você acha Sofia, que você poderia fazer pra compreender melhor como lidar com as questões afetivas em sala de aula?

S: Eu acho que o diálogo é melhor forma, o diálogo, e o que eu fiz com essa turma foi pedir uma produção escrita no primeiro dia que eu cheguei na sala perguntando o que eles gostavam e o que eles não gostavam, eu deixei bem livre. Eles começaram se perguntar por que, por que você tá fazendo isso? Ninguém pergunta isso... Porque eu quero conhecer vocês, eu quero saber quem vocês são, para mim selecionar um tipo de atividade a princípio né, que se relacione a vocês. Mas eu acho que o diálogo é o essencial até porque aula sem diálogo não é aula, é um monólogo... Mas as produções escritas e as atividades em geral que você pode mostrar pros alunos também tenha o poder de atingi-los nesse sentido. Não que você dê uma atividade só porque eles gostam ou só porque eles querem, porque aí também não é aula, daí não precisaria da escola. A escola serve para você transcender aquele teu espaço individual, mas a princípio pra você chegar ao universo deles e partir daí, você levar coisas que sejam do interesse deles, músicas, textos que sejam relacionados aos gostos particulares de cada um já é um começo e você consegue atingir. Acredito que é isso.

ANEXO C – Transcrição entrevista Isabel

Y: Isabel, você só me diz a tua idade?

I: 49

Y: Há quanto tempo você leciona?

I: 23 anos.

Y: Qual é a tua formação Isabel?

I: Eu sou pós-graduada, tenho letras português/inglês e fazendo PDE. Tenho duas pós-graduações, eu tenho metodologia da língua portuguesa e psicopedagogia.

Y: Psicopedagogia? Você lembra de alguma matéria específica que você...

I: Achei assim que todas eram importantes, mas uma que me chamou muita atenção foi análise literária, que era uma senhora bem de idade, ela apresentou os livros pra nós, quando eu olhei pensei, meu Deus o que ela vai tratar? Mas foi assim um show de aula sabe! Ela explicou muito como fazia análise do livro, foi assim uma matéria que me chamou muita atenção.

Y: Vocês pegavam os livros e ali vocês tinham... eram livros de literatura brasileira mesmo?

I: Isso, de literatura, você fazia análise, o ponto de vista... trazia pro paralelo, muito interessante.

Y: Isabel, o que que te motivou a seguir a carreira de professora?

I: Eu sempre gostei porque eu me espelhava nas minhas professoras. Eu olhava e achava lindo aquela professora de língua portuguesa de salto alto, bem vestida, em cima de um tablado, aquilo eu ficava fascinada. Eu sempre gostei de trabalhar com público, então o que me motivou foi isso.

Y: Você teve carinho, um carinho maior com alguma professora?

I: É, foi essa de língua portuguesa.

Y: Ela te passava além da imagem dela, ela te passava alguma sensação gostosa, através de voz, através das aulas?

I: Isso, exatamente. Ela dominava muito o assunto, então eu tinha muita capacidade de entender o que ela explicava. E eu ficava fascinada, eu olhava pra ela e pensava “ai eu quero parecer com ela”.

Y: Ela te passava uma segurança?

I: Me passava segurança, exatamente.

Y: E você é só professora de língua portuguesa?

I: É, agora sim, no momento só de língua portuguesa, mas já trabalhei com língua inglesa também.

Y: Há quanto tempo você é professora de língua portuguesa?

I: Tem uns 20 anos, porque quando eu iniciei no estado mesmo, eu iniciei dando vários tipos de aula, história, geografia, porque tinha muito professor de letras. Então eu comecei a minha carreira no estado dando aula dessas disciplinas. Artes, e depois, eu não lembro bem, no segundo ano, terceiro que eu consegui pegar língua portuguesa. Mas menos aulas do que eu tenho agora. Agora eu tenho 40.

Y: E você acha que essas outras disciplinas que você lecionou te ajudam hoje em dia?

IS: Ah, eu acho que é válido sim, porque você tem um conhecimento maior, mais amplo, não só da tua área, mas você conhece das outras áreas também. Eu acho muito interessante, até porque os alunos questionam com a gente: "Mas olha professora, o que diz isso", porque história com literatura andam muito juntas, não tem como você entender literatura se você não entender história.

Y: Com certeza, eu concordo plenamente. Você então me disse que você trabalha no município e no estado, esses 23 anos então você trabalha nessas 2?

I: Eu comecei na prefeitura e fiquei 10 anos, daí quando eu comecei a trabalhar no estado eu saí da prefeitura. Aí fiquei e sou só professora do estado.

Y: Então faz 13 anos que você é professora só do estado?

I: Isso, do estado.

Y: Você não trabalha em outras escolas?

I: Quando eu comecei a minha carreira de docente, eu comecei a trabalhar em outras escolas no estado. Da prefeitura fiquei só numa. Mas aí quando eu consegui ficar só em língua portuguesa eu não fui pra nenhuma outra escola.

Y: Você gosta do teu ambiente de trabalho?

I: Eu amo, eu acho maravilhoso porque os nossos alunos de interior são diferentes, eles são mais queridos, são mais carinhosos, ele conversa mais, se você dá uma atenção você ganhou o coração deles. Eu amo!

Y: E em relação aos outros professores, como é que é a tua relação com eles?

I: Na nossa escola graças a Deus nós não temos problema. Inclusive o nosso índice de IDEB foi lá em cima, mas foi acima do nível do município e da média do estado, foi muito bem porque todos os professores se juntam para trabalhar em prol de uma coisa só, não tem um puxando pra cá, porque tem menos professor e todo mundo trabalha numa linha junto. Um ajuda o outro, a gente não tem assim problema de relacionamento entre os professores, é assim e até todo mundo que vai trabalhar lá quer ficar na escola, sabe. Não tem esse negócio de briga, de um se meter no que o outro está fazendo, não, não tem isso. Então é uma maravilha. Claro que tem problemas, lógico, mas os problemas são mínimos comparados com outras escolas.

Y: Em relação à equipe pedagógica, a diretora da escola, é tranquilo também?

I: Fica complicado falar porque o diretor é o meu esposo. Então fica difícil sabe, porque ele é meu esposo. Mas a equipe pedagógica, as pedagogas são excelentes, quando a gente percebe que tem algum aluno que tem dificuldade ela tenta conversar pra ver o que é que esse aluno tem, se é cognitivo, se é algum outro problema para encaminhar, porque nós temos tanto sala de apoio como a de recurso, esses alunos são encaminhados lá para melhorar a aprendizagem. Então a nossa equipe pedagógica é muito boa, a escola como um todo. Todo mundo trabalha realmente em prol da educação.

Y: Como é que é exatamente esse seu relacionamento com os alunos?

I: Olha, eu sou muito mãezona dos alunos me sinto as vezes até mal, mas eu converso muito com eles, as vezes se tem algum aluno com indisciplina na sala eu procuro conversar com ele, vou perto dele, não chamo a atenção em público porque daí se for adolescente é pior que ensino médio eles ficam revoltados e acabam te odiando. Mas eu vou lá, sento perto, começo a questionar porque disso, e começo a perguntar e daí, como é que está a tua comunidade, e a

tua mãe, porque eu conheço todo mundo, aí eu ganho o coração deles. Eu converso muito com eles, até quando eu fui esses dias na escola, meu Deus eles ficam tudo atrás de mim. E perguntam, professora quando é que você vai voltar pra escola? Porque eu converso bastante com eles sabe? Eu acho que isso a gente consegue fazer um bom trabalho. Não que você consiga 100% claro, mas a gente consegue resgatar muito alunos.

Y: Eles chegam a te rodear e te abraçar?

I: Me abraçam, e me beijam, quase me derrubam. Até quando eu tava chegando esses dias na escola tinha uma sala aberta, o professore dando aula de matemática, pense, eles começaram a gritar, ô professora vem aqui, daí eu não fui pra não atrapalhar o professor né...mas do recreio foi...é muito bom, muito gostoso.

Y: Você tem um relacionamento mais próximo com os teus alunos do fundamental ou do médio?

I: Mais o fundamental. Mas no médio também a gente conversa bastante, porque são todos conhecidos da gente, mas o fundamental eu acho que são mais um pouco carentes, eles gostam mais, e os adolescentes já são mais envergonhados. Mas também tem esse lado gostoso de vir conversar, de contar as coisas pra gente, é muito interessante.

Y: Você dá aulas do 6º ao 9º ano?

I: A 3ª série. de 6º ao 9º do fundamental, e de 1º ao 3º do médio.

Y: E por que que você acredita que esse teu relacionamento é tão bom com os alunos Isabel?

I: Aí menina, não sei como que eu vou te explicar...acho que porque eu converso bastante, e as vezes eu faço umas brincadeiras, as vezes eu tou dando um conteúdo assim meio chato e eu faço algumas brincadeiras com eles, e eles acabam rindo, não sei, daí eu fico pegando no pé...e quando eu vejo que tem algum casalzinho meio namorando eu fico lá e daí, como é que vocês estão? Não sei, acho que é porque eu sou muito aberta com eles sabe? E eles ganham essa liberdade na minha aula pro causa disso, porque eu gosto de conversar com eles.

Y: O que que é pra você afetividade Isabel?

I: Pra mim é essa troca de conversa, é você escutar, você falar com o aluno no momento certo, ele te escutar, eu acho que pra mim afetividade é isso, você dar um pouco de valor para esse aluno, escutar o que ele tem, as queixas, os problemas, porque não é porque é uma escola do interior que ele não tenha também essas dificuldades sentimentais. Eles tem também essas dificuldades na parte das disciplinas, mas pra mim afetividade é isso, é você escutar e você poder falar também. É essa troca!

Y: É essa abertura, é essa possibilidade de o aluno chegar em você...

I: Isso, ele ter aquela confiança, ele sabe que ele vai chegar em mim e ele pode me contar um problema mas ele não quer que o outro problema saiba, que ninguém saiba, fica só entre eu e ele, ele desabafa. Eu acho que é isso. É porque as vezes eu estou na hora atividade e eles procuram, vem conversar...eu acho muito gostoso isso.

Y: Na tua opinião, essa afetividade tem uma grande influência no processo de ensino-aprendizagem ou não?

I: Eu acho que a afetividade tem sim, ela influencia na aprendizagem, porque se o aluno não gostar de você, ou não gostar da tua disciplina você tem que dar um jeito porque senão ele não vai conseguir aprender. Eu acho que cria um bloqueio, a partir do momento... “ai, eu não gosto de português, gosto da professora mas não gosto de português”, então como fazer com que esse aluno comece a gostar? Através da conversa, levando atividades diferentes para que ele venha gostar disso, e ele acaba amando a disciplina. Agora se você não fizer nada, eu acho que o bloqueio, a distância fica muito maior.

Y: E pra finalizar Isabel, o que é que você acha que você podia fazer pra compreender melhor como lidar com as questões afetivas em sala de aula?

I: Eu acho que...nem sei como te falar...eu acho que...sei lá...conversando mais, ouvindo talvez mais eles. Professor tem muito de falar, falar, falar e as vezes ouve pouco. Então talvez ouvindo mais, analisando mais a sala, o aluno, eu acho que talvez você conseguiria mais.

Y: Você gostaria de dizer mais alguma coisa, tem alguma outra história que você gostaria de contar?

I: Não, história assim não, porque lá é como eu já comentei com você, a gente conhece todo mundo. A gente tem casos de indisciplina, a gente tem dificuldade, não é um paraíso lá, porque é feito de seres humanos, e cada um tem suas características totalmente diferentes... Mas a gente consegue contornar, são problemas que são resolvidos ali mesmo na sala, muitas vezes não precisa nem da intervenção pedagógica, às vezes só uma conversa com o aluno você já consegue resgatar ele sem ter que encaminhar... porque eu acho que quando você encaminha, pra frente esse aluno já fica meio com receio de você, já fica mais distante. Então eu procuro... é claro quando foge da alçada, é muito raro as vezes que isso acontece, muito difícil acontecer, mas quando acontece eu encaminho. Mas primeiro eu converso com ele, explico porque ele está saindo pra lá... mas é difícil, eu sempre consigo resolver ali na sala.

ANEXO D – Transcrição entrevista Amanda

Y: Me diz a sua idade, por favor?

A: 24

Y: Há quanto tempo você leciona?

A: 4 anos

Y: Há quanto tempo você é formada?

A: Formada há 3 anos. Dois mil e dez.

Y: Onde você se formou?

F: Na [nome da universidade], fiz licenciatura em Português e Espanhol.

Y: Espanhol?

A: Mas só trabalhei com português a vida inteira, tentei trabalhar com espanhol, dei aula 3 meses e desisti.

Y: Por quê?

A: Acho que a escola não era muito boa, e aí começou me dar aquela angústia sabe? Não foi pra isso que eu estudei... Eu adoro a língua espanhola e aquilo começou a me fazer mal, dar aula daquele jeito, ter que usar aquele tal método... E a própria relação profissional com a empresa, porque era uma coisa de me ligarem 5 horas da tarde e às 7 horas eu tinha que estar lá na empresa em [nome do bairro]. Aí você tem que sair e pegar as ruas principais em horário de pico, embaixo de chuva... Aí eu chegava lá e era informada que o aluno desmarcou a aula, não pôde vir. E eu não ganhava por esta hora-aula, então ainda durei três meses, eu acho que eu fui legal ainda. Eu acabei não dando mais aula de espanhol daí...

Y: Ah, desmotivada, né? Por falar em motivação, o que que te motivou a seguir a carreira de professora?

A: Sendo bem sincera, eu tava quase desistindo de ser professora, porque chegou no último ano e eu estava fazendo estágio... é nos últimos semestres né...? Tem que fazer os estágios supervisionados... E aí na verdade lá na [nome da universidade], até o ano que eu me formei, depois para o ano seguinte mudou, em 2011 já mudou o currículo. Em 2010 eu tinha que ter feito o estágio de português no último semestre de 2009 e o primeiro de 2010 o estágio de espanhol. E aí eu falei “- Ah, não vou ficar mais um semestre aqui por causa de um estágio, vou fazer os 2 no final de 2009”. Não foi uma ideia muito legal, mas eu fiz. O de espanhol era dentro da própria faculdade e o de português era assim: “- se vira pra achar um lugar!” E a maioria das escolas estaduais aqui no centro, eu não sei hoje com vocês, mas era assim: [nome da universidade] e [nome de outra universidade]. Aí você chegava para pedir um estágio e eles já falavam que trabalhavam com alunos da [nome da universidade] ou já trabalhavam com alunos da [nome da outra universidade]. E aí eu não consegui estágio, estava ficando bem desesperada, aí através de uma colega da minha mãe eu consegui lá no [nome da escola], no [bairro].

Y: Que bom.

A: É... Aí cheguei e tal, conversei com a professora, a professora era de PSS, tinha acabado de chegar na cidade, uma querida... tenho contato com ela até hoje... e aí você percebe, né, a importância do estagiário, quando eu cheguei lá pra mim foi tudo ter uma professora que me acolheu, falei “-ah, tudo bem”. Aí ela me ofereceu assistir aula com ela durante 2 semanas em cada turma, então assisti as aulas no primeiro ano, no segundo e no terceiro, pra depois eu escolher em que turma eu gostaria de lecionar. E essas observações foram, assim, horríveis...

É porque ela passava aquela história do resumo, sabe “-ah, resume tal capítulo” e sentava. Os alunos não faziam nada e eu ficava lá olhando, “meu Deus”, né? Aí eu ficava sentadinha no meu cantinho só cuidando, só observando e teve um dia que eu, passando no corredor para ir na sala dos professores atrás delas pra tomar um café eu escutei alguns alunos do segundo ano: “-Ah por que essas estagiárias filhas da puta que encham nosso saco e aí o professor quer dar aula quando essas vagabundas estão em sala”. E aquilo pra mim foi.. um tapa na cara, porque eu tava acompanhando a professora de português e tinha duas estagiárias de psicologia da [nome da universidade], fazendo trabalho com eles também. Só que as estagiárias da [nome da universidade] estavam já trabalhando efetivamente, elas reuniam eles em sala, faziam dinâmicas com eles, eu não cheguei a assistir, eu via da porta que estava acontecendo alguma coisa. Quando eu ouvi aquilo, foi assim...

Y: Um balde de água fria.

A: Puta, eu estudei 4 anos, me dediquei 4 anos e durante 4 anos eu discutia muito com os professores da educação, porque eu me formei em escola pública, então era muito aquela coisa deles falarem uma coisa que eu sabia que não era verdade e ter de bater de frente o tempo inteiro, falava “-gente não é assim, não é assim que funciona, o professor não é tão legal em sala de aula”, e de começar a entender, assim, porque que o professor não era legal em sala de aula por ter todo um contexto. E de repente eu ver que, puta não sou eu que vou mudar o mundo, eles já estão vindo com essa mentalidade.. Por que que eu estudei pra ficar ouvindo este tipo de coisa? Pra já receber um, não eu não quero mais... chegava em casa chorando. De não vê a professora com... sabe a professora tentava dar aula e não conseguia, eu chegava em casa mal.. eu chorava, chorava, chorava, chorava e minha mãe que me segurava alí. E o meu noivo é pedagogo, e um dia eu cheguei também bem desesperada porque já tava chegando o meu dia de dar aula. Pensei, “ah mas não vai funcionar é nunca... se a professora que é a professora eles não escutam imagina eu que tenho quase a idade deles”. Porque eles eram do noturno então a diferença de idade era bem pequena, era uma questão de um, dois anos que eu era mais velha que eles. E nossa, foi horrível assim, aí eu lembro que eu tava tendo que prepara a aula e não conseguia pensar em nada, eu só chorava, chorava, chorava, chorava... “-vou pegar esse diploma e jogar no lixo, o que que agora eu vou fazer da minha vida...” e eu não queria seguir a área acadêmica justamente por essa, esse choque entre o que se discute na academia e o que é importante na realidade. Então embora eu sempre tenha gostado muito de pesquisar literatura feminina, sabe o olho brilha quando eu vejo aqui discutindo a questão do gênero, tal, sempre me questionei, tá eu vou lá, vou discutir tal autor em tal época, vou falar sobre o feminismo, e aí? Sabe? As crianças vão continuar indo à escola pra comê; os professores vão continuar sendo agredidos em sala de aula; o português vai continuar assim visto como o soletrando... não é isso... a língua é muito mais... então acho que não funcionava assim o sistema de eu ser muito acadêmica, porque eu sou meio rebelde. Enfim, aí um dia o meu noivo depois de uma bela de uma briga, eu disse: “- aí porque eu não quero isso”. E ele: “- ah então desiste”. Sabe o capitão Nascimento? “Pede pra sair” então se não aguenta.

Aí me deu uma crise de choro daí ele me acalmou... e daí ele falou uma coisa que pra mim foi, me deu vontade de pelo menos tentar dar aulas pra eles. Porque ele falou assim pra mim: “- Quem tem mais vontade, tem que ir onde é mais difícil”. Então o bom professor tem que dar aula onde realmente os alunos não querem, onde é uma porcaria, onde você não tem estrutura, é lá que você tem que tá, porque é lá que você vai conseguir fazer a diferença. Porque dar aula pra aluno que tem condição, qualquer um dá, dar aula pra aluno nerd, né?, é fácil, ele tá lá com olhinho brilhando, qualquer coisa que você falar ele vai copiar, ele vai fazer, é aquele outro que você tem que resgatar. Ele falou pra mim se não fosse eu que tava recém saindo da faculdade, que tinha disposição e saúde pra fazer isso... se eu não fizesse, se eu virasse as costas quem que ia fazer? Se eu não fosse lá quem que ia ir? Aí foi aquele tapa na cara né? Aí falei ta, beleza. Aí eu fui, tinha feito um curso da Gazeta do Povo, ler e pensar, não sei se você conhece?

Y: Sim.

A: Então! Eu fui da primeira turma. Eu fui da primeira turma de alunos

Y: Aham.

A: Porque até então era estágio, né?

Y: Sim.

A: Nos primórdios do ler e pensar, eles contratavam estagiários e ensinavam os estagiários. Como a produção começou a cair de qualidade eles resolveram fazer o curso, e eu fui da primeira turma. Aí eu tinha terminado recém o curso e fui tentar ir pra essa área do jornal. Aí as primeiras aulas foram lógico né, foram ó [gesticula para indicar que foram boas], porque peguei o primeiro ano, porque eles ainda tinham uma diferença um pouquinho maior de idade comigo. Primeiro ano porque eles são mais bonzinhos comigo, eu acho né? Mas é aquela coisa, quando eles descobriram que era a estagiária que ia dar aula e era a primeira aula de quinta feira, eles não apareciam, então tinha 3, 4 alunos na sala. E aí daqueles 3, 4 alunos, tipo 2 te dava atenção, o resto tava conversando, ficava mascando chiclete cinza.

Apoiado, assim, largado [mostra como os alunos ficavam], olhando com uma cara, tipo “sai daqui”!

Aí fui e aí eu acho que esses dois eu consegui pegar, aí eu levava o jornal, a gente lia, discutia. E eu comprava o jornal, eu tirava o xerox, porque a escola não tinha condições, eu fazia tudo do meu bolso mesmo. E fui, fui, e aí começou aparecer mais alunos, porque acho que um foi falando pro outro, e aí

quando eu falei pra eles que eles iam escrever um jornal e que eles iam poder falar o que eles quisessem nesse jornal porque a professora não ia ver, a diretora não ia ver, a única pessoa que ia ter acesso a esse jornal era eu e o meu orientador, porque eu precisava passar pro meu orientador e o meu orientador não entrar em juízo deles, e sim meu juízo né?, de me avaliar e não avaliar os alunos... E que eu ia ajudar eles a escrever. Então aí começou aparecer mais alunos, daí um dia apareceu a turma inteira. Mas assim, começou aparecer tipo uns 15, 20 já na turma. Bem melhor. E comecei a ter que fazer este trabalho de texto estruturado que eu sei que é super recriminado, mas enfim não tinha outro jeito, começar a fazer texto, então assim dar o início do parágrafo pelo menos pra eles construir o resto, porque eles não conseguiam organizar as ideias, então eles escreviam assim, era pior do que texto de primário, e eles já tavam no ensino médio. Aí eu fui jogando, fui trabalhando porque eu tinha pouco tempo e tinha que apresentar o resultado na faculdade. E aí foi, eles começaram a produzir alguns textos até que foi o dia que eu tirei a, eu brinco né, eu tirei as muletas deles.

Daí agora o texto bem sem nada, só tem a linha no papel, não tem uma palavra minha. Eu quero que vocês escrevam o texto inteirinho de vocês. Aí lógico né?, os textos tavam indo e daqui a pouco declinou tudo de novo. Aí ao invés de dar nota pelo texto eu fui dando explicações, enfim, não era nem conceito, era tipo da coisa: você poderia ter escrito assim, dois pontos, e dava uma sugestão de como ele poderia ter escrito a ideia dele, esse parágrafo você poderia ter começado de tal forma, ou você poderia ter jogado essa ideia no final do texto, porque essa aqui parece uma conclusão e não uma introdução, etc. Aí fui assim explicando de texto por texto, levei horas, dias pra terminar porque cada redação era fazer uma análise detalhada de cada uma e devolvi pra eles. E um dos meninos que era o mais encapetado da turma, era o pior, ele xingava as estagiárias e chamava nome e tal, que só aprontava na aula. Eu dava jornal ele fazia bolinha de papel pra jogar, era o mais complicado. E o dia que eu dei a redação pra eles com esses comentários sem nota, só entreguei e ele olhou pra mim assim e disse: Professora posso tentar fazer de novo, com base nesse que você falou, e aí pronto né?, aí que veio a motivação e eu falei é isso que eu quero pra minha vida, eu quero ter que ouvir isso mais vezes eu quero fazer isso mais vezes, eu quero despertar isso mais vezes. Aí eu olhei assim pra ele e eu falei, pode.

Falei quem mais quiser fazer, pode, peguei o planejamento daquele dia, amassei, joguei no lixo e falei “vamo, vamo fazer de novo, vai, eu vou ajudar vocês”. E eu ia sentando e eu ia mesa por mesa e sentava com eles, e discutia e eu falava pra eles se conversarem entre eles, não esperasse que viesse uma espécie de uma ordem superior, porque tudo que eu falava eles faziam, porque aí é a professora, não, eu quero que vocês percebam, trocam entre vocês, escutem o que o colega de vocês está falando no teu texto. Aí foi super bacana, eles fizeram, escreveram os textinhos do jornal. Aí eu levei pra casa, digitei e fiz formatação, sabe?, eu fiz a folha na horizontal, coloquei umas letrinhas diferentes, fiz aquela paragrafação do jornal, com letrinhas pequenininhas. Achei umas imagens no Google, coloquei no meio e imprimi uma pra cada um, mesmo os que não tinham feito. E eu tinha prometido que eu não ia mostrar pra ninguém da escola, aí eles desabafaram né?, o que eles viam na escola, eles criticaram a falta de contato com a diretora, que a diretoria não conhecia eles por nome, que tinha muita troca de professor, que eles ficaram muito tempo sem aula de educação física, porque quando chovia não tinha como eles fazerem, que não tinha professor de tal e tal disciplina, que demorava muito pro PSS assumir, quando vinha um professor PSS ele chegava perdido. Então foi assim um jornal de denúncia, sabe, foi uma coisa bem forte assim, mostrando que eles estavam desapontados. Aí eu entendi, hoje o que eles veem nessa de, eles iam pra escola, pra ver os amigos, pra namorar, pra paquerar, pra fumar, pra beber na hora do intervalo, porque noturno eles ficaram soltos ali perto do [nome do bairro], eles iam no posto de gasolina, compravam bebidas e tal. Lógico, quando alguém chegava, não vão pra sala de aula estudar, lógico que eles iam contra isso.

Mas tinha todo um motivo pra eles estarem desmotivados, assim. Aí o dia que eu levei pra eles o jornalzinho, foi tão lindo assim sabe, tipo, lógico né, eles não agradeceram nada, porque são adolescentes, mas eles, sabe o olhar deles, professora parece um jornal de verdade. Nossa, professora sério que você colocou essas imagens, você foi atrás das imagens combinando com o nosso texto. Eu falei, foi, senti e fui procurar. “Nossa professora, você é foda” e o que, brincava assim de bate com a mão e iam mostrando pro outro, “olha aqui o meu texto fui eu que fiz. Você leu o meu texto?” E eles todos orgulhosos assim, e daí aquele dia eu saí e falei, “não, é isso, é isso que eu vou fazer, nem que leve o ano inteiro, mas se no último dia de aula for que nem hoje vai fazer a pena todos os 360 e tantos dias que eu vou ouvir palavrão, que eles vão me xingar, que eles não vão vir pra aula, é isso que eu

vou fazer”. E daí foi né?, aí me formei, orgulhosa e tal, eu sou professora, e fui dar aula no [nome da escola], comecei disparar currículo, primeiro emprego, e aí fui pra lá fiquei lá até então.

Y: Mas me diz uma coisa, quantas aulas você tinha que dar nesse teu estágio aí?

A: Na verdade assim, aula mesmo eu tinha que dar uma que ia ser o dia que o meu orientador tinha que me avaliar, mas como a professora ainda estava muito cansada também ela acabou me largando lá dando aula pro primeiro ano, é, mais ou menos por aí, aí ela não ficava em sala nada junto, foi tipo vai lá, as primeiras aulas ela até ficou porque ela sabia que eu tava com medo deles, então ela até entrou em sala comigo, ela fazia eles se acalmarem, a hora que eles estavam mais calmos e eu começava falar do jornal e então ela saía. Aí ela me deixava sozinha, eu não sei se porque ela ia fazer outras coisas, usava minhas aulas como hora atividade, ou até pra me deixar mais a vontade, deu saber que não tinha ninguém me avaliando, porque pra mim foi importante até ela não ficar em sala, me deixou mais, sabe se eu fizer alguma coisa errada ninguém vai ta vendo, porque é horrível você ter alguém te avaliando o tempo inteiro.

Y: Te julgando.

A: é.

Y: Fica com aquele medo do julgamento.

A: Não, o contrário né?, o Ricardo pode te contar várias histórias né?, Às vezes eu falava várias coisas na aula, daí eu olhava pra ele, desculpa, sabe tipo eu sei que dentro da faculdade falam pra gente mil vezes não façam isso, não digam isso, mas ali na hora da prática, tipo puta eu fala umas coisas, olhava pra ele, desculpa, você vai querer cassar o meu currículo, o meu diploma, mas sim, você vai percebendo que não é tão simples assim aplicar a teoria na prática, às vezes você fala o que não deve, ou passa aqueles conceitos da forma mais "errada" [indica as aspas com os dedos] possível, tipo não fale que é assim, ensine o aluno, mas você não tem tempo pra ensinar, você tem que dar conteúdo, conteúdo, conteúdo, mas é.

Y: E isso durou um mês, durou quanto tempo?

A: Durou uns 2 meses.

Y: 2 meses?

A: Aham, foi uns 2 meses. Finalzinho de ano já. Terminei em dezembro.

Y: Dezembro?

A: Terminei lá, porque como eu demorei pra conseguir o estágio, porque era pra ser o segundo semestre inteiro né?, que era pra ser de agosto a dezembro.

Eu tinha conseguido uma escola, aí a professora mudou os horários dela, aí eu já não ia mais poder acompanhar todas as outras escolas já tinham estagiários, eu fui conseguir entrar na escola em outubro.

Aí eu fiquei umas aulas só acompanhando, aí fiquei naquela de analisar as turmas, fui pra sala de aula novembro, final de outubro, começo de novembro, coisa assim, então eu entreguei meu TCC aos 45 do segundo tempo.

Foi bem em cima.

Mas é que também né? a ideia de fazer os dois ao mesmo tempo. Sem noção nenhuma, porque quando não tava no TCC do português estava no de espanhol, bem loco, não aconselho a fazer isso.

Eu fiz de bobeira.

Y: Tá, você já me falou, mas há quanto tempo você tá trabalhando na [nome da escola]?

A: Na [nome da escola] eu to desde, eu entrei em 2010, esse é meu quarto ano lá.

Y: Ok, e você trabalha em alguma outra escola?

A: Eu to no [nome de outra escola], só que lá é pro ensino médio.

Y: Na [nome da escola] então você da aula pra?

A: Do sexto até o nono ano.

Y: E você gosta deste teu ambiente de trabalho ali?

A: Eu gosto bastante, eu diria até que não fui pra outra escola definitivamente porque eu tenho medo de não encontrar o que eu tenho ali. O ambiente de relação com os colegas, com a minha chefe, que apesar de tudo é uma mãezonha. Ela é uma mãe, ela vem ela conversa inclusive quando foi pra entrar no, quando o [nome da escola] me ofereceu mais aulas eu fui conversar com ela. Perguntei “o que que você acha, devo ou não devo aceitar mais aulas”. E ela “não, você tem que ir, tem que pegar mais aulas em outra escola pra você conhecer outros alunos, outro sistema. Lá é outra metodologia diferente

da nossa, então acho que você tem que ir mesmo, tem que ir lá, eu te apoio, te ajudo se você ficar com uma dúvida”.

Então este ambiente não é muito comum de se encontrar em escolar particulares, inclusive assim, a chefe da minha chefe que seria cuidando era geral, ela quando eu fui conversar com ela porque daí eu tive que pedir demissão da outra unidade da [nome da escola], porque eu dava aula nas duas unidades. Eu resolvi sair de uma pra conhecer outra escola né?, pra conhecer o [nome da escola]. E quando eu fui conversar já com a [nome da diretora] a conversa foi totalmente diferente, foi do tipo, você me decepcionou, você tá deixando a escola na mão, você não pode fazer isso, a gente vai tentar achar um horário porque você não vai sair, e não era assim, eu tava dizendo que eu não queria ficar, que sabe ia prejudicar, até poderia conciliar todas as 3 unidades, poderia, mas ia prejudicar meu trabalho, ia cair meu rendimento, ia cair meu bom humor, e aí né?, enfim, interfere em tudo. “Não, você não vai, você não pode, porque vai ser uma decepção pra escola”. Eu saí de lá atropelada por um caminhão, nossa eu fiz tudo pela escola, tudo, tudo, tudo, tudo, mas tem fim, foi uma decepção no ponto de vista dela. Mas eu falei “ah, a Simone que é a Simone me deu incentivo, me deu apoio, ela que trabalha comigo, ela que tá tudo dia comigo me deu apoio, então o resto é resto”. Mantive o curso e saí de lá. Foi bem recente isso, em resumo umas duas semanas. Foi ha bem pouco tempo.

Y: Mas já tá melhor?

A: Não, já to tranquila, to bem tranquila, até porque daí teve jantar de fim de semestre no [nome da escola] porque eu era professora lá só de redação a tarde, e a ideia foi de assumir definitivamente as turmas de ensino médio de manhã.

Y: Aham

A: Então, eu era a professora de oficina de texto, não era a professora oficial e assumi agora oficialmente como professora do turno de língua portuguesa e daí eu fui no jantar de fim de semestre, a [nome], que é minha chefe nova, me apresentando pra todo mundo, “ai essa é nossa professora de língua portuguesa, porque os alunos adoram, porque a gente resolveu ficar com ela ao invés de chamar outra professora”, aqui [mostra o peito se enchendo] te faz assim, né? Você vai inflando que nem um balão... “eu sou o máximo”. Ah... eu decepcionei uma mas ganhei outra, e é isso né?, escola particular é, enfim né?

Você não pode, “ah porque a gente tem planos pra você pro ano que vem”, escola particular é escolar particular, você não sabe se vai tá na escola ano que vem, você não sabe se vai ter o mesmo número de turmas no ano seguinte, porque do ano passado pra esse ano o número de aulas tinha caído pela metade porque fecharam duas turmas, tinha 2 sextos e dois sétimos no ano passado. Pra esse ano foi um sexto e um sétimo, então o salário vai lá embaixo, eu não posso ficar esperando o ano que vem, ainda mais agora nessa de [ininteligível] não dá, eles tão me oferecendo agora, eu vou contar com o que tem agora né?

Y: Como é que você considera o teu relacionamento com os alunos ali da [nome da escola]?

A: Eu acho que eu tenho um relacionamento muito bom com eles assim, principalmente com os pequenos, enfim gosto do ensino médio, a gente conversa a gente brinca, a gente se sente, mas a vontade, porque até se escapa um palavrão, pode até não ser um palavrão feio, puta, não sei o que, você solta, no fundamental não pode, de jeito nenhum com os pequenininhos, mas ao mesmo tempo a relação com os pequenos é muito mais gostosa, eles ainda tem um brilho no olhar, se você leva uma brincadeira, eles querem ser os adultos, né?, porque estão... estão entrando na fase da adolescência, mas se você faz uma prova com bichinho, ah, a carinha deles já muda, eles tão tudo nervosinho lá e você entrega uma prova com bichinho já alivia, você chega você dá um abraço, eu brinco com os meus assim, eu sei que estou errada, mas enfim é assim que funciona. Eu faço aposta com eles, na hora da prova, então assim, ah se metade da turma for com nota azul eu vou dar um prêmio pra vocês, mas o prêmio é uma bala, um pirulito, mas eles super se empolgam, então um ajuda o outro a estudar, então assim, o clima de competição é muito forte na cidade e eles tem um, sabe, eles se apegam a você, porque eles começam “professora, nessa prova você não vai fazer aposta com a gente? ah, mas faz aposta professora?”, e eles vem e eles te abraçam, e não é mais nem “profe”, é “pro”. “Pro, ah mais faz aposta pro, por favor?” E daí vem abraça, beija, e manda bilhetezinho, né? Isso com os maiores você vai perdendo, assim você mantém uma certa “amizade” mas nunca tem. Porque a hora que eles precisarem te colocar na reta pra tirar o deles eles vão fazer. Então eu tinha uma professora que dizia que professor não é amigo de aluno, e eu acho isso um absurdo, imagina se o professor não for amigo do aluno como é que vai ter uma relação né?, Tem que ter o contato, nunca gostei dessa ideia daquele

professor no pedestal, tipo eu sou o professor e você aí embaixo, sempre achei um absurdo. Assim que eu comecei a trabalhar eu fui entender aquilo que ela quis dizer, então você tem uma amizade, você tem uma afetividade, mas tem que ter um limite muito claro.

Porque se precisar estragar o seu trabalho, colocar em dúvida a sua competência eles vão colocar. Assim, já aconteceu de aluno que hoje tá no ensino médio, né? Mas foi meu aluno no fundamental. “Ai a professora mais linda desta escola” e vem me abraça, sabe conversa comigo numa boa, mas de quando a gente era professor e aluno chegar a falar que eu não tinha competência pra dar aula por isso que não ficava em silêncio na minha aula. Então, é uma relação muito, sabe uma faísca que acende, uma chamada de atenção que você de, ele já muda a cara com você, ele vai chegar em casa e vai dizer alguma coisa que você fez e ele não gostou. Então é bem, eu brinco que é uma relação que nem, você tem gato de estimação?

Y: Não

A: É uma relação entre o dono e o gato, porque o gato ele gosta de você, ele é carinhoso, mas ele o dia que ele não tá afim e você vai mexer com ele, ele te arranha, sabe ele te dá um bote, digamos assim. O aluno é a mesma coisa, então a gente tem uma relação muito bacana, muito próxima, principalmente com os menores do sexto ano, mas é muito tênue, assim, ainda mais eles tão numa TPM constante, assim, de hormônios. Eles te amam, mas daí você chama atenção deles, eles te odeiam, “ai profe, porque você chamou atenção?”

Y: E como é que é o nono ano?

A: O nono eles começaram muito bem o ano, eu não sei se é uma característica dessa turma, porque até então eu não tinha trabalhado com o nono, né eu tinha trabalhado com eles, no quinto, no sexto e no sétimo ano, um professor tinha assumido e eu voltei com eles esse ano em literatura. Eles tavam muito bem, super ativos e animados, a gente voltou a ter aula com você, então a gente tinha aquela proximidade entre os que já tinham sido meus alunos, de querer aparecer pros que ainda não eram meus alunos, então eles queriam mostrar que eles me conheciam, eles queriam mostrar que eles sabiam minha metodologia, “ai, porque nossa! Não professora, tem que fazer as tuas tarefas né? Porque nossa! Aquela tua pastinha de colocá maiszinho e menoszinho...”, querendo mostrar pros outros isso, e de vim dar beijo, vim conta historia particular do namoro e não sei o quê. Não sei se porque realmente tavam com saudade ou queriam mostrar “ó como a gente é amigo dela e você não conhece”. E esse último mês eles estavam extremamente apáticos, então assim, a aula era uma paz, porque não tinha um piu, mas ao mesmo tempo era com uma turma morta, que não produzia, eles tavam tudo te olhando, tudo, mas assim, a cabeça, acho que tava em outro planeta, eles estavam extremamente apáticos, então não tem mais essa relação do abraço do beijo tão freqüente... é um ou outro aluno. Nessa turma eu tenho duas alunas que fazem isso, que vem dá um beijo e cumprimentam, a maioria é tipo, “e aí, beleza pro?” Do fundo da sala eles gritam, “beleza profe?” E só. Eles não tem esse vínculo. Eu não sei se é pela fase que eles tão, se é um pouco de vergonha, sabe do tocar o outro, porque eles já tão inclusive iniciando a vida sexual deles, então eles tem um pouco desse de não tocar, sabe, de não encosta “eu não te encosto”. Mas entre eles se encostam o tempo inteiro, é um sentando no colo do outro, tem que ficar mandando apartar toda hora. Casal na sala? Tem casal na sala o tempo inteiro, sabe se pegando, e você tem que separar, sentar um em cada ponta. Mas comigo pelo menos eu não vejo tanta proximidade, eu percebo às vezes as meninas em relação aos professores, o que é muito curioso, porque a gente tem a imagem do homem né?, e eu vejo nessa fase o contrário, as meninas querendo se aproximar do professor, e aí os professores tendo que manter uma postura, inclusive pra não ter problema de assédio, de pedofilia, porque eles são menores, né?

Y: Exatamente

A: Mas é curioso, daí eles vão perdendo, eles tem muito vínculo, eles veem como uma segunda mãe no sexto ano, e aquilo vai se desconstruindo até o nono assim, vai diminuindo, então no sétimo você ainda tem os bilhetinhos, você ainda tem o abraço, né, você tem eles te esperando na porta no corredor, aí no oitavo ano eles já não te esperam no corredor, eles tão dentro da sala, mas a hora que você chega vem um ou outro te dar beijo no rosto, as meninas e os meninos já nem te olham mais, no nono ano eles até te olham te cumprimentam de longe e o ensino médio é piadinha o tempo inteiro, “ah professora casa comigo? Professora me leva pra casa? Me dá uma carona? Professora você tem namorado?” Aí o bicho pega, assim... “Ai, você é a professora mais linda dessa escola, ai porque eu queria ser professor pra casar com a professora”, eles começam com essas piadinhas, e as meninas a mesma coisa com os professores, aí eles começam apelar assim.

Y: E porque que você acredita que essa relação que você tem com os seus alunos do sexto ano é boa?

A: Porque que eu acho que isso é positivo pro meu trabalho?

Y: Isso.

A: Porque eu acho que através dessa relação que a gente tem eu consigo conversar, acho que essa é a palavra, a fazer algumas coisas que eles não querem muito. Então, de repente eu levo uma atividade, “hoje é dia de produção... então é acordo né? Ahhhh, aí gente vamo, por favor eu preciso que vocês façam um texto pra ver se a minha aula ta funcionando com vocês ou não?, vai rápido por favor, vocês fazem bem rapidinho, bem fofinhos”, eu já brinco assim com eles e eles caem na risada e já começam a preparar o material e fazem, né? Ou do tipo, “vamo combinar, ó se a turma inteira tiver bem tranquila na próxima aula, na outra a gente faz uma aula no bosque, uma aula diferente, pode ser? Pode”. E eu percebo que alguns professores que levam a turma mais distante, eles já tem aquela dificuldade de propor alguma coisa, porque a turma já cria aquela barreira com você. Então não é aquele professor que tá com a gente, é aquele professor que tá lá, e era uma coisa que funcionava quando eu era criança, quando eu era aluna, então tinha matérias que de repente eu me dava super mal, não entendia, mas eu gostava do professor, e aquilo me incentivava em casa a estudar. “Porque eu quero que o professor goste de mim também, e como é que o professor vai gostar de mim, se eu for bem na matéria dele”, então eu estudava. E eu acho que eu fazendo isso eu posso criar esse incentivo com eles em casa também, “ah, profe Amanda! eu vou fazer a atividade dela, porque daí ela vai ficar feliz ou porque ela vai gostar, ela não vai brigar comigo, não vai precisar me chamar atenção”. Porque que nem eu te falei, eles tem muito isso, eles adoram, estão sempre com bilhetinho, e a hora que eu chamo atenção por que tá conversando ou algo assim, eles fecham a cara comigo, é que nem brigar com a mãe, eles fecham a cara de um jeito pra mim, “nossa você me decepcionou, você chamou minha atenção”, e eu entro no jogo deles, “nossa você me deixou muito triste, pronto”. A mudança de postura é, é partindo pelo sentimental deles mesmo.

Y: É um vínculo afetivo que você criou com eles...

A: É o que eu tento criar, não funciona com todos os alunos, mas eu tento levar a turma nessa... e eu acho que funciona muito bem assim, porque daí aquilo você não precisa, lógico acontece da gente estourar na turma. Mas é assim, é um chegar de cara fechada

Y: Não funciona.

A: Não, mas assim, depois de um tempo. No começo não funciona muita coisa, mas é, tinha uma turma, eu fiz isso ano passado, conversei, fiz o combinado com eles, “vamos combinar isso, isso e aquilo, combinado?” Primeiro dia de aula: “se vocês agirem assim e assado eu vou agir assim e assado, combinado?” E isso tem que ser reforçado, as primeiras duas semanas de aula reforçando isso o tempo inteiro com os menores, e aí deles não cumprirem o combinado deles, e aí eu passar duas semanas entrando na sala sem dar bom dia, entrava na sala séria, nem olhava pra eles, colocava o material em cima da mesa e ia pro quadro, e tudo que eu falaria, tudo que eu explicaria era no texto, no quadro no quadro no quadro, eles não davam um piu, aí depois no final da segunda semana: “Professora você nunca mais vai falar com a gente? Você nunca mais vai conversar com a gente?” Eram dois sextos anos, e era uma turma de frente pra outra, então as vezes aconteceu de sair desta turma que eu tava “brava”, entre aspas, e eu entrar na outra que eu tava tranquila. E eles me viam conversando com a outra turma, me viam brincando com a outra turma, e eu chegava na sala deles, tipo cê percebe assim, sabe aquelas professoras veem, e eles ficavam indignados, assim: “professora você não vai falar com a gente? você não vai brincar com a gente?” E eu falava assim, “quando vocês começarem a cumprir os combinados eu vou”. “Mas a gente não tá mais conversando”. “Eu sei, só que eu sei que se eu baixar a guarda agora com vocês vão começar me sacanear, eu to muito chateada, eu to decepcionada com vocês...” mantinha o texto, chegou na segunda feira eles com um cartaz, “professora a gente ama você, por favor perdoa a gente, volta a ser nossa amiga” e não sei o que. Aí desmancha né...? Aí fui, a gente se deu super bem, e enfim, passou. Então acho que manter esse vínculo é você, eu acho que você pode ser muito mais sincera com os alunos também, eu tento ser muito mais sincera com eles, lógico, no que me permitem né, mas de falar a verdade para eles, de chegar num dia que de repente eu não tá bem, de eu ta muito doente ou tá muito gripada: “olha, numa boa, eu não tô bem, tô ruim e se vocês puderem colaborar comigo eu vou agradecer”, e super funciona. Então se um dia você tá mais mal humorado eles percebem que você não tá legal, e eles mesmo se organizam. Agora aquele professor que sempre chega truncando, sempre chega naquela postura defensiva, não se abre com eles. Eles acham que tanto faz o que eles fizerem o professor vai ser

sempre igual, então eles não percebem, é legal eles perceberem que o professor é de carne e osso. Tem dias que eles não tão bem e tem dias que o professor não tá bem. Tem dias que eles tão com sono, tem dias que o professor tá com sono. O professor não tá a fim de fazer uma aula super, nã nã nã, ele tá cansado, ele tá... tem os motivos dele, tem os problemas familiares, eles gostam de saber das coisas, sabe, então de repente você contar... fim de semana uma coisa lá... sabe não abrir a sua vida mas de contar então “gente, esse fim de semana fui em tal lugar e lembrei de vocês, porque tinha um texto assim, porque alguém comentou e aí eu lembrei que vocês gostam disso”. “Nossa professora, mas você vai no shopping? Você vai no cinema?” Eles gostam de saber, e a melhor coisa é assim quando você encontra eles fora. Teve uma vez que eu fui no boliche e eu encontrei minha turma que agora tá no oitavo ano, e eles tavam tendo um aniversário de um deles lá. E fui muito engraçado, porque eu desci do carro e eu vi uma menina passando, falei, “nossa!” né? “coincidência ela tá indo embora e tal”, daqui um pouco passou outro eu falei “gente, eles tavam falando que ia ter o aniversário do [nome do aluno], mas eu não achei que com tanto lugar em Curitiba, justamente onde eu fui né? Aí eu entrei bem quietinha sentei no meu cantinho lá esperando liberar a pista, daqui a pouco eles me viram, mas eles vieram em peso assim, e me abraçaram e não sei o que, daí eu apresentei meu noivo, apresentei os dois amigos, agi normal com eles, são os meus "amigos" que eu to apresentando pros outros amigos, então eu não apresentei como meu alunos, apresentei pelo nome, “ó gente essa aqui é a [nome da aluna], essa é a [nome da aluna], esse é o [nome do aluno]...” falei o nome de cada um deles, depois eu apresentei “esse é o meu noivo [nome], esse é meu amigo, fulano, esse é o ciclano”. Daí eles ficaram tudo com vergonha deram um oizinho e passou. A partir deste dia, a relação com eles em sala de aula foi muito mais gostosa do que já era. Porque daí era assim: “profe, vamo joga boliche? Ai, vamo marca um dia das férias da gente ir junto. A gente pode colocar você no Facebook pra gente chamar você um dia”, e aí eu acho que eles sabendo que você é de carne e osso é outro postura, eles entendem que aquilo que você tá falando não é porque você é obrigado a falar, se você dá um conselho pra eles, sabe eles atendem de uma maneira diferente. Às vezes eu brinco: “aí gente, eu pareço minha mãe falando com vocês, mas é que a minha mãe falava e eu achava que era besteira e agora eu vejo que é verdade, então assim, eu vou falar pra vocês, a mãe de vocês vai falar pra vocês, se um dia vocês lembrarem que eu falei”... eles dão uma risada assim, eles dão muita risada e essa turma do boliche do ano passado, esse ano eu não seria mais professora deles, mas acabou mudando e eu acabei ficando. Mas no último dia de aula comigo assim, com eles ano passado foi assim de partir o coração.

Y: Choraram?

A: Eu chorei, eles choraram. Que daí eu fui me despedir né, aí gente obrigada por esses dois anos de convívio e nanana, vocês foram... porque, realmente, foi a turma que eu mais tive um vínculo afetivo, de todas as turmas que eu já dei aula, estágio, não estágio, foi uma turma que a gente criou uma relação muito legal mesmo, assim, de todos os combinados funcionarem, de todas as apostas eles ganharem, porque assim eu faço apostas pra eles ganharem, não pra eu ganhar né, e super funciona assim, a gente tinha um vínculo muito bacana, o respeito sabe, eles sabiam a hora de brincar, a gente pegou um time muito certinho assim, o deles e o meu, e aí eu falando né, eu falei, aí eu espero que vocês sejam felizes e não sei o que não sei o que. E eu falando de cabeça baixa assim, porque eu sabia que se eu levantasse pra eles.. e quando eu levantei e olhei estava todo mundo chorando.

Daí eu comecei a chorar, eles me abraçaram, aí não sei o que foi um... aí esse ano quando eu entrei na sala na aula de literatura foi uma festa.. foi uma bagunça só. Mas eu já percebo a diferença deles, assim, que apesar da gente ter essa relação, super bacana e tal, eles já não são mais tão carinhosos, digamos assim, eles já tem aquela postura mais de adolescente, não vou mais mandar cartinha pra professora porque isso é coisa de criança.

“A profe sabe, a profe ta ligada que eu gosto da profe?”, então, eles falam né?: “Você ta ligada que eu gosto de você né profe?” “Beleza” [gesticula “beleza” com o dedão para mostrar como ela responde].

Y: Não preciso demonstrar né?

A: É, senão fica feio, passa vergonha.

Y: O que que você entende, então, por afetividade?

A: Afetividade eu entendo essa... em sala de aula eu entendo nessa relação humana entre aluno e professor, entre você ter esse vínculo de você poder chegar e conversar sobre qualquer assunto com a tua turma, lógico respeitando a faixa etária cognitiva de cada etapa, mas você ter essa relação com eles não de, como é que eu vou explicar, uma relação ditatorial sabe, o professor entra, o professor é o que sabe de tudo e os alunos não sabem de nada, e o que eu só vou dar o meu conteúdo pra eles, não, acho

que afetividade é você ter esse vínculo com eles deles te olharem e saberem que podem sentar do teu lado e conversar sobre qualquer coisa, eles saberem que você tá aberta pra eles e eu saber que eles tão abertos pra mim também, se eu chegar com um assunto diferente da matéria saber que eles não vão me aceitar. E fazer funcionar os combinados, assim, acho que é isso.

Y: E até onde vai esse limite de abertura em relação a você e os teus alunos? Como é que eles sabem que aqui acaba a amizade e agora começa o profissionalismo, como é que é a relação professor aluno?

A: Aí é uma coisa que eu tenho que colocar, com os maiores eu não digo, porque aí eles já me conhecem. Mas com os pequenos tem que hora que você tem que parar e falar mesmo, assim é, colocar: “agora deu, agora a gente vai pra matéria”. E matéria... aí eles começam te perguntar coisas nada haver, e aí é aquela coisa, eu ignoro, não só olho fico com cara de tipo, não é hora de perguntar isso, e vou pra frente. Ou as vezes repreendo mesmo, e digo ó, agora não, agora eu disse que é hora da aula. Cada aluno, e isso é muito curioso, cada aluno tem um limite, então tem alunos que eles veem contam contas até de casa, coisas muito pessoais deles pra mim, tem aluno que acho que nunca levantou quando chega em sala, sempre no cantinho, sempre na dele, só vem falar comigo quando eu chamo, muito mais tímido mais fechado, enfim... Mas no percurso da aula é o momento que você tem que parar e falar, “bom gente, agora deu, vamo pra outra coisa, vamo pra matéria, vamo corrigir”. Enfim, dar o tom mesmo. Acabou a parte do conversar, sétimo ano a gente costuma conversar muito sobre as notícias do fim de semana, notícias de jornal, internet, televisão. E eles se empolgam, porque daí eles começam, eles perguntam minha opinião. “Professora, mas o que você acha?” Daí, lógico né?, dependendo do assunto eu dou minha opinião, senão eu enrolo. Tem coisas muito polêmicas, legalização do aborto, da maconha, que pode gerar um problema profissional pra mim depois. Eu enrolo, eu jogo os prós e os contras e fico em cima do muro, eu não responde pra eles particularmente. Mas chega uma hora que eu tenho que falar pra eles: “gente agora deu, agora chega”. Ou quando eles começam com perguntas muito pessoais, tipo; “aí professora, mas com quantos anos você deu o primeiro beijo?”, principalmente os mais velhos. Aí eu digo: “aí gente isso não importa, tanto faz né, vocês que vão beijar quando vocês quiserem, quando eu fiz não importa, isso não tem nada haver com vocês, já foi, faz tempo” né?, E eles começam entrar em perguntas bem pessoais, e aí você tem que ir colocando os limites. Facebook? Não, Facebook é meu. “Ah professora, mas a gente não é amigo?” A gente é amigo aqui dentro da escola, o que eu faço fora da escola não tem nada haver com vocês. “Ah professora, mas eu não gosto”. E aí que eu falo (que o jogo é aberto), eu falei: “gente, se eu for numa festa e tomar uma latinha de cerveja, e alguém bate uma foto minha com a latinha de cerveja na mão e põe no Facebook?” “Ah professora, mas a gente sabe que toma!” “Não tô dizendo que eu tomo. Se de repente eu tô segurando uma latinha pra um amigo, vai parecer o quê? Que eu tô tomando cerveja? Aí o pai de vocês vai olhar e vai falar: ‘-nossa! Que exemplo que a professora do meu filho está dando tomando cerveja e publicando pra todo mundo ver!’ . Então não dá gente, o que eu faço da minha vida, que pode influenciar vocês de alguma maneira e que eu acho que não seja certo, eu não vou mostrar pra vocês. O pai de vocês que tem que mostrar o que é certo e o que é errado e não eu”. Mas vai acontecer, vai. Então eu não vou aceitar aluno nenhum. Assim eu tenho meu Facebook do jeito que eu quero, do jeito que eu sou, o que eu faço e “o que eu não faço não tem nada haver com vocês, não tem nada haver com a nossa amizade, aqui a gente é super amigo”. E eles entendem numa boa, por isso que eu acho que é legal essa relação porque daí eles: “ah beleza”. Eu explico pra eles: “oh, não vou ter aluno no Facebook, beleza?” “Beleza”. E eles entendem numa boa. É difícil...

Y: Imagino. E na tua opinião a afetividade tem influência no processo de ensino aprendizagem?

A: Sim

Y: E qual que é o peso desta questão afetiva?

A: Muito, muito mesmo. E eu acho que a gente como professor, como ser humano, você preparar uma aula pra uma turma que você gosta mais, você prepara de outro jeito, não é ético, mas é humano. Então lógico! Você vai preparar uma aula praquela turma que você gosta, mas você sabe que eles respondem, você vai preparar uma aula super, power diferente, vai pensar e não sei o quê, praquela turma que nunca responde nada, sabe que tudo tanto faz, você vai tentar um jeito de tirar eles da comodidade, mas você não vai fazer com o mesmo carinho, você vai fazer naquela obrigatoriedade de professor. Você é professor você que tem que estimular aquela turma gostar de você, só que lógico aquilo vai te doer muito mais pra fazer do que fazer pra turma que você gosta, então acho que isso já é diferente. Você começa numa sala que você gosta, que os alunos gostam de você, você já entra com bom humor, você já entra rindo, você já entra brincando. Quando você vai entrar numa turma que já

não gosta tanto que você tem que conquistar, você vai entrar sorrindo porque você tem que conquistar, você vai entrar brincando porque você tem que conquistar, mas já não é tão sincero, você já entra meio no automático, meio no forçado, então eu acho que você ter uma relação legal com teus alunos transforma tudo, tudo é mais fácil, tanto pra você como profissional, tanto pra eles como estudantes, como eu te falei, eles vão: “ah putz é aula de português agora! Que massa! vamos se organizar, vamos!” Sabe? É legal eles ouvindo que, sabe?, tem, eu vejo isso com outros professores, pergunto pra eles: “que aula, que vocês vão ter agora?” “ah.. agora é matemática...” com aquela cara de [imita a expressão de desânimo dos alunos], sabe? A matéria já não é legal, de repente o professor já não tem uma relação legal, ou você pergunta: “Que aula que vocês têm agora?” “Ah nossa, agora é geografia!”. Eles já se empolgam porque vai vim um professor que eles gostam depois, então é! Eu nunca sei como é que eles agem comigo, porque né?, nunca to na sala quando eles falam, mas eu gostaria muito que eles se sentissem animados quando fosse a minha aula também, porque daí eles já te esperam dispostos para ouvir o que você tem a dizer, então acho que a afetividade é fundamental, acho que mais do que conteúdo, hoje, até porque, assim, falando como a realidade do colégio particular, não sei no público hoje, mas no particular você tem muita família terceirizada, então assim, o pai ele paga a escola, e paga academia, ele paga um monte de coisa, mas ele não senta pra ouvir o filho, ele não senta pra discutir a opinião do filho pra discutir as manifestações, ah porque ele só tem onze anos, ele não tem opinião nenhuma, ele tem opinião! E de repente ele pode até ter mais opinião se você explicar pra ele o que que tá acontecendo, e quando você faz isso em sala, eles tem muitas vezes mais atenção tua em 10 minutos que você para pra conversar, pra brincar com eles, do que sei lá, tanto de horas que eles passam em casa. Então acho que a educação hoje ela tomou um papel muito maior, não é só conteúdo, não é só didática, não é só metodologia, tem tanto uma questão afetiva mesmo, tanto que existem escolas que pregam né, a pedagogia da afetividade que busca essa coisa, porque a educação tomou outro formato, e a gente tem que sabe?, acolher esses alunos mesmo. Tem que saber que uma aluna de quinta série pode menstruar pela primeira vez na tua sala, na tua aula, e aí? E a mãe nunca explicou pra ela como é que se coloca um absorvente, e é você que vai ter que pegar esse papel, pegar a menina pela mão, de levar ela pro banheiro e ela vai chorar, porque ela tá com vergonha, porque “sujou tudo”, porque “ai que nojo professora”, e você vai ter que no teu limite de não ser da família, então você não vai poder entrar no banheiro com ela, você vai ter que dar o absorvente pra ela, explicar de longe e rezar pra que ela faça certo e explica pra ela e convencer ela a chegar em casa e se abrir com os pais. Você vai ter aluno que vai contar pra você que transou pela primeira vez, e a mãe não sabe que a menina começou a vida sexual, e você sabe, e você tem que lidar com isso. Então acho que você manter essa relação, mais do que você ser um bom professor acho que você ser uma referência, a questão até do Facebook né, a sua referência tem que ser só positiva, a partir do momento que você é um profissional, então já deixa, né?, o Facebook de lado porque às vezes tem alguma coisa ruim lá, que pode ser ruim pra eles. Mas essa relação com eles acho que torna teu papel de professor muito melhor, vamos ser sincero professor, não é só professor, professor é psicólogo é terapeuta, tudo!

Y: Principalmente o exemplo né?

A: O exemplo, ainda mais se eles gostam de você. Se eles não gostam de você tanto faz o que você faz, só que tanto faz pro bem como tanto faz pro ruim, agora quando eles gostam de você tudo o que você faz pro bem, tudo o que você pede pro bem, eles se estimulam a fazer, e aí lógico, você tem que cuidar um quadrilhão de vezes pra não fazer nada de errado, porque você é professor 24 horas, você é professor 24 horas, por isso você tá andando no shopping você vai encontrar um aluno, você tá andando no mercado você vai encontrar um aluno, sabe você tá numa festa você vai encontrar o pai de um aluno, o irmão de um aluno. Eu tava no bar do alemão e encontrei o pai de um aluno, tudo bem que é uma família muito tranquila e tal, o pai é muito de boa, inclusive eu dei aula, não sei se eu comentei deles, eu dei aula pros gêmeos que agora tão no nono ano, tô dando aula pro pequenininho que agora ta no sétimo, dei aula pra ele desde o ano passado.

Y: Ah, é irmão dos gêmeos?

A: Irmão dos gêmeos, e dei aula no técnico pra irmã mais velha deles, que hoje faz letras na [nome da universidade], que eu brinco que é minha peixe né?, ah, eu fui com ela no dia do trote, Ishi! Fiz mó bagunça com ela! Estimulei, dei o material pra ela que ela vai usar na faculdade, falei “oh, tenho um material aqui que, enfim, fique pra você que vai ser muito mais útil”. Dei pra ela o material, enfim, e o pai deles, então a gente criou uma afetividade além da escola, porque como eu comecei ajudar a [nome da aluna] fora, ela nem era mais minha aluna, mas ela me mandava e-mail e pedia ajuda, enfim

desesperada né?, com o vestibular, eu sentava com ela e conversava e nananam, a gente acabou criando um vínculo fora da escola, mais pra [nome da aluna] até por ela ser mais velha e tal. E aí no dia que eu encontrei ele no bar no alemão, gente eu fiquei branca assim, sabe, eu com aquele copo de chopp na minha frente, eu vi o pai deles e falei: “meu Deus, pai de aluno!”. Falei pra minha prima: “pega esse copo de chopp aqui pra você vai”. Empurrei assim [mostra como empurrou]. Daí o pai da [nome da aluna] veio: “Amanda, relaxa, tudo bem?”

Y: Ele percebeu?

F: E ele: “relaxa!”. “Tudo bom?” “tô trabalhando aqui também!” não sei o que. “Você tá aqui estudando o comportamento dos adolescentes?” E eu: “aham, to!” Ele: “não, fica tranquila” não sei o que, tudo bem e tal. Ainda ele cuidou na filmagem pra não me filmar, porque ele filmou a mesa que eu tava mas ele me cortou, foi muito engraçado assim. Daí depois a [nome da aluna] brincou: “ah! Você foi encher a cara no sábado a noite!” não sei o que... eu, eu... “ai, que vergonha”. Porque é isso, você é exposto 24h. Então você ter essa relação com os alunos e com a família dos alunos, você ouve um “relaxa, tá tudo bem”, né? Você é de carne e osso, você bebe né, se você tiver vontade. É curioso, é meio curioso, então acho que o peso é tudo, todo peso tá em cima dessa afetividade, afinal é uma área de humanas, né?, são seres humanos lidando com seres humanos, eu acho que quanto mais próximo e a função da língua portuguesa é comunicação, quanto mais você se comunicar, quanto mais você se expor dentro de um limite, lógico, você consegue estabelecer uma relação com eles, você vai embora. Pra tudo fica mais leve, inclusive essa coisa deles virem contar coisas pra você que você não quer saber mas eles vem e te contam. Aí você fica com aquela coisa na mão e você não sabe o que fazer. “Ai meu Deus o que que eu faço com essa informação agora? Guarda”. Né? O dia que aparecer grávida, o dia que, né porque a gente tem medo disso, as meninas e os meninos tão cada vez mais cedo e ela vem e contam pra você e você fica com aquela cara de Meu Deus, com essa idade eu brincava de boneca. É complicado, mas ao mesmo tempo é legal. A gente se sente um pouco irmão mais velho, ah que legal que ela veio contar pra mim, né, é sinal que ela me ve como uma referência positiva se não ela não ia vir contar uma coisa tão séria, quando as meninas na escola ficam menstruadas elas vem: “profe, me ajuda?” Eu falo: “ta”, mas que bom ela viu em mim uma segurança pra vim pedir essa ajuda, pra vim conversar, pra vir... é bem bacana.

Y: Pra finalizar, o que que você acha que você poderia fazer pra compreender melhor como lidar com as relações afetivas na sua prática docente?

A: Uma coisa que eu tenho vontade de fazer, mas enfim é uma coisa muito maior eu acho até porque, eu tenho muita vontade de fazer, entender mais o lado da psicologia, que entrar na faculdade de psicologia, entender essa cabecinha deles, pra tentar lidar um pouco melhor, porque dias assim, eu brinco né, quando chove, parece Gremilin, você não consegue dar aula quando ta chovendo, porque eles entram num nervoso, numa agitação, um negócio, e às vezes eu não consigo lidar e aí eu trunco, e aí eu brigo e eu grito e sabe, não vai, então eu queria entender um pouco melhor esse desenvolvimento deles. Porque algumas coisas é como eu te falei, eu percebo, eu percebo que eles vão mudando, mas não sei, eu não tenho aquela parte teórica, eu vejo na prática, mas eu não sei como lidar porque eu não sei exatamente o que que ta acontecendo. Então realmente eu queria fazer um curso de psicologia pra entender essa cabecinha deles pra conseguir ir mais no foco e ao mesmo tempo ter um contato mais próximo com as famílias, porque eu acho que isso é importante também.

Y: Esse contato seria uma conversa mais frequente?

A: Isso, um acompanhamento mais próximo dos alunos. Que eu já ouvi muita gente me dizer que eu não sou terapeuta deles, eu sou professora. Mas eu sinto falta disso, então de repente tem algum aluno que tá passando por alguma crise familiar e é importante você saber disso, porque você percebe que o aluno está diferente, você percebe que ele tá, ah que que ta acontecendo, ah não ele tá entrando na adolescência, e as vezes não é, as vezes a mãe que ta doente, o pai e a mãe tão se divorciando, ou é a mãe que tá grávida e a criança não tá sabendo lidar com esse irmãozinho novo, a situação financeira da família, e as vezes a família nem fala pra criança que a família ta passando por dificuldade e a criança, enfim, fica alienada as coisas, então de repente sabe, e expor que o comportamento que a criança tem em sala é diferente do que ela tem em casa, mãe porque que será que em sala de aula que ele tá longe de você ele tá se comportando desse jeito? Não sei, tenta chamar um pouco atenção dos pais, sabe? tipo, presta mais atenção no seu filho pelo amor de Deus, porque essas crianças que eu gostaria de ter mais contato são justamente as crianças que os pais nunca aparecem na entrega de boletim, não aparecem nem quando a gente chama. Porque lá na [nome da escola] a gente tem essa liberdade de

pedir uma reunião. Como professora de língua portuguesa eu passo muito tempo com eles em sala, eu posso inclusive pedir acompanhamento psicopedagógico, eu posso pedir uma avaliação fonoaudióloga, eu tenho essa liberdade, chegar pra diretora e falar, olha ele tá com uma dificuldade na escrita, na oralidade, ele não tem mais idade pra fazer esse tipo de erro, trocar o v e o f, o p e o b. Então, chega no sexto ano trocando ainda. E aí ó, ele precisa fazer uma avaliação pra ver se não tem uma dislexia, às vezes tem algum problema na alfabetização que a gente tem que consertar agora. Aí como é que eu conserto, porque a gente não tem isso né, a gente não aprende na faculdade, a gente já pega eles alfabetizados e a gente sabe como lidar. E eu tenho esse espaço dentro da escola, mas tem escolas que às vezes não tem, e essa relação com a família é importante porque, enfim, eles vem de casa né, eles vem com uma série de coisas, exatamente. Inclusive alunos que a gente acha que sofrem abusos, sofre alguma coisa, então tudo isso a gente. Isso que eu falei, professor não é só professor, quando você tem uma relação mais próxima com esse aluno, uma relação mais próxima com a família, você consegue ir tentando entender o que que tá acontecendo com essa criança. Quando você não tem relação com essa família, você percebe aquela criança agressiva, a família não participa de nada na vida da criança, a primeira coisa que vem na tua cabeça, ela tá sofrendo alguma coisa em casa, ou é violência, ou é abuso ou alguma outra situação de repente não diretamente com a criança, mas que acontece com essa família. Porque que a criança é assim, porque enfim... querendo ou não você compara se tem trinta crianças na turma, você percebe que aquele se destaca de alguma forma negativa, você tem que ir atrás, e ao mesmo tempo aquela família que participa, que vem e te conta, olha professora, é, a gente se separou e faz dez dias que o pai não liga pra ela. Então ela assim, ela tá bem chorona, ela tá bem carente, então se você perceber alguma mudança dela em sala, por favor me avise. Nossa é aquela família que você tem prazer de trabalhar, sabe de onde tá vindo, você não vai pensar coisa errada, que a mãe te avisou do que tá acontecendo. E as vezes acontece da mãe chegar e falar, ó o filho tá chegando chorando em casa, mas na sala você não percebe. Ah mas em sala ele tá normal, e você pode falar isso, não na sala ela tá reagindo super normal como sempre foi, e a mãe consegue perceber, então o problema não tá na escola, o problema tá em casa. E você consegue ajudar essa criança de algumas formas, porque tem criança que passa mais tempo na escola do que em casa com os pais né, então acho que a psicologia me ajudaria compreender essa cabecinha deles e abrir o vínculo com a família também. Porque você trabalha junto né, você consegue trabalhar junto, você vai avaliando de um lado, avaliando do outro, lógico dentro do nosso limite né, como professor, mas a questão do comportamento não tem como. A gente é o tempo inteiro analista comportamental, você tá vendo, a postura, a roupa, se tomou banho se não tomou, se tá fedido se não tá, porque adolescente, né. Tem dias que eles começam entrar na fase dos hormônios, mas eles não tocam que eles tem que usar desodorante, e as vezes não é você que vai fazer essa abordagem, de repente você vai jogar na sala dos professores e de repente o professor de educação física vai usar uma aula pra falar sobre a questão da higiene do corpo. Mas não vai abordar o aluno diretamente, você consegue falar com outros professores, ou aquela turma que você já não tem tanta afetividade, você joga o problema, né ou de repente você pede pra direto conversar com os pais, e a diretora vem com uma informação nova. Tipo olha, o pai sofreu um acidente, ele tá internado, então é por isso que ele tá agindo assim, e aí você não rotula aquele aluno. Então essa relação com a família, que eu gostaria de tá mais próxima e o estudo mesmo comportamento de verdade, não ficar no achismo né, a gente trabalha no achismo, eu acho que é alguma coisa, e isso faria uma boa diferença né. E lógico né, trabalhar menos, porque chega essa época do ano você já tá, é por isso que professor tem duas férias no ano, essas últimas semanas de julho, no começo de julho você já tá assim que... Você não quer mais ver nada, você não quer mais entender nada, você só quer terminar, você vai, você vai termina. Você não tá mais com muita paciência, e isso é complicado, ainda mais com os pequenos, porque eles exigem um fôlego...

Y: Tremendo, né? Um mergulho profundo...

A: Mas isso é comum, eu acho.

ANEXO E – Transcrição entrevista Sandra

Y: Professora, você pode me dizer sua idade?

S: 32 anos.

Y: Há quanto tempo que você leciona?

S: 11 anos.

Y: Há quanto tempo você é formada?

S: Eu sou formada há 11 anos, eu me formei e comecei a dar aula.

Y: Você teve que realizar estágios na sua formação?

S: Fiz, mas era diferente de hoje, porque eu fiz lá no interior. A gente fazia o estágio e o professor e diretor assinava as fichas de estágio, a gente não tinha um professor da universidade que vinha assistir a nossa aula.

Y: Entendi. E em qual universidade você se formou?

S: Eu fiz na faculdade de [nome da universidade].

Y: Durou quantos anos o teu curso?

S: 4 anos.

Y: Quatro anos normal, português e inglês?

S: Literatura.

Y: Mas era licenciatura mesmo né?

S: Licenciatura.

Y: Você tem algum outro tipo de curso?

S: Eu fiz só especialização, fiz uma pós em gestão.

Y: Gestão Pública?

S: Gestão Escolar.

Y: O que te motivou a seguir a carreira de professora?

S: Na verdade, quando eu terminei o ensino médio a minha cidade não tinha faculdade. Morava em [nome da cidade], no norte do Paraná. E a faculdade mais próxima que tinha na minha cidade era essa que tinha as licenciaturas, português, matemática, tinha educação física, biologia, todas as licenciaturas e tinha direito. Eu tive que fazer a opção pelo que eu me identificava mais, aí fui fazer letras. Mas eu não fiz magistério, eu não tinha contato com sala de aula, o contato que eu tive mesmo, o conhecimento que eu tinha era como aluna, aí fui lá fazer faculdade.

Y: Você foi aluna de escola pública?

S: Sempre de escola pública e a faculdade também é estadual.

Y: Você foi só professora de língua portuguesa?

S: Só.

Y: Há quanto tempo você tá trabalhando aqui, nessa escola?

S: Aqui no [nome da escola] desde 2005.

Y: Você trabalha numa outra escola?

S: Não.

Y: Mas anteriormente, qual a outra que você trabalhou, aqui em Curitiba mesmo?

S: Aqui em Curitiba eu já trabalhei no [nome da escola], no [bairro]. Trabalhei por pouco tempo

no [nome da escola], lá, acho que é [bairro]. Trabalhei aqui no [nome do colégio], mas assim foi pouquinho. Eu tou aqui em Curitiba desde 2004, o maior tempo eu passei aqui no [nome da escola].

Y: E você gosta do ambiente de trabalho que você tem aqui, primeiro vamos pensar na tua relação com os professores, com a diretora, com a pedagoga, como é que é, você gosta dessa relação?

S: Eu gosto, eu acho assim, que até por isso que eu tou aqui há tanto tempo e não pretendo mudar tão cedo, porque professor aqui tem um amparo legal da equipe pedagógica, da direção, não tem aquela coisa assim de autoritarismo. A gente conversa, sempre que pode um ajuda o outro, então é um ambiente bem gostoso.

Y: Então você troca experiências com os outros professores?

S: Sim.

Y: E agora em relação ao teu relacionamento com os alunos, você gosta, não gosta, se gosta por que, e se não gosta por que?

S: Eu gosto, eu gosto bastante do que eu faço. Esse ano em especial eu só tô com turmas boas. Eu não tenho, eu não posso reclamar de nenhuma turma minha. Os 8º anos que eu tenho, eu tou com eles desde a 5ª série, era 5ª série daí foi 6º ano, foi 5ª série, 7º ano e agora 8º ano. Então já é o 3º ano que eu estou com eles assim, eles estão crescendo e eu tou vendo. Eu tou adorando isso! É muito legal. Às vezes dá aquele desânimo, acontece alguma coisa chata, mas eu acho que em qualquer profissão acontece. Acho que isso aí é normal, a gente tem que aprender com o que acontece, dá errado resolve e vai pra frente.

Y: Quantas turmas você tem?

S: Eu tenho 4 oitavo anos, e um ensino médio que é um noturno, é um 1º, 2º e 3º.

Y: Você se identifica com alguma turma muito mais do que com as outras ou não?

S: Não, esse ano tá, como eu falei, tá todo mundo muito legal pra mim.

Y: E nos anos anteriores, houve alguma turma que você se identificou muito mais?

S: Ah, já aconteceu sim. Já aconteceu com 5ª série, pequenininho, tem aqueles que são mais amorosos. Principalmente as menininhas, elas gostam de agradecer. Às vezes tem sim, uma turma ou outra que cativa mais.

Y: E esse cativar tá em que sentido? Eles te cativam principalmente por essa questão de serem amorosos ou também porque eles são muito bons alunos?

S: Na verdade eu acho que uma coisa puxa a outra, quando a gente chega numa sala e se dá bem com a turma, ou se dá bem com determinados alunos ali eles acabam querendo se tornar bom aluno pra agradecer a gente. Se você retribui aquele afeto, aquele carinho, o que é que ele vai fazer, ele vai tentar ser um bom aluno, tirar nota boa pra agradecer... eu acho que uma coisa puxa a outra.

Y: E é recíproco, enquanto você tenta agradecer, de certa forma com limites, eles tentam te agradecer.

E porque que você acredita que o teu relacionamento agora, com essas turmas que você tá tendo é tão bom, é tão tranquilo?

S: Raramente acontece problema assim de vamos pra orientação, vamos resolver esse caso com a pedagoga, chama o pai, chama a mãe, são probleminhas que assim, eu tenho que resolver entre um e outro. Tipo, dois alunos ali discutiram, se desentenderam, deu um probleminha ali... mas entre nos assim diretamente esse ano eu num tive.

Y: Porque são problemas menores, são coisas que você consegue resolver tranquilamente com conversa?

S: Hahã.

Y: O que é que você compreende por afetividade?

S: O que é que eu compreendo por afetividade... ah eu vejo assim, como um sentimento que me lembra só o que é bom, não o que é ruim. Só carinho, respeito, companheirismo porque professor e aluno também tem que ter isso né. Tem que ter um pouquinho de hierarquia, tem que ter. Tem que entender quem que é quem ali, quem é quem, mas tem que ter companheirismo.

Y: Então esse companheirismo seria algo que tem limites ou não, é um companheirismo mais aberto? Você vê esse companheirismo como amizade?

S: É, uma amizade com limites. Não aquela amizade com intimidade, mas de respeito.

Y: Então, na tua opinião a afetividade tem influência nesse processo de ensino-aprendizagem ou não?

S: Eu acho que tem.

Y: Como que é o peso que você dá pra ela?

S: Eu acho que de repente até 50%. Eu acho que sim, porque você pode chegar na sala com bom conteúdo, com uma boa matéria, você preparou aquela boa aula. Se for uma turma que eles já criaram antipatia, eles não gostam de você, eles começam a não prestar atenção porque a professora é chata, porque essa professora... ih, ui de novo...tomara que acabe logo essa aula... Aí eles acabam não prestando atenção naquele conteúdo que era bom, um conteúdo que podia passar, que eles poderiam aprender o conteúdo com facilidade de repente, mas já fica aquela barreira né?!

Y: E os outros 50% você para o que?

S: Aí eu acho que daí é um misto das duas partes, dedicação, vontade, motivação também tem que ter. Se ficar sempre na mesma eles acabam dormindo.

Y: E daí você não consegue atingi-los de alguma forma né.

Y: Com toda essa experiência que você tem, você consegue lembrar de alguma situação em que essa afetividade teve uma grande importância pra você resolver algum conflito em sala de aula, ou com os seus alunos?

S: Tem uma menina que eu dei aula na 5ª série, e agora ela é dessa turminha dos 8º anos. Outro dia a mãe dela foi chamada, porque ela tava mexendo no celular, porque ela tava conversando demais em sala de aula, e daí foi falado, e a mãe dela falou: não a professora, a professora Sandra, a professora de português não precisa chamar porque ela não faz nada disso na aula de português. E ela foi uma menina assim, que eu sei que a gente ficou “amiguinha” assim, foi lá na quinta série quando eu sentei, conversei um pouquinho, parei um pouquinho com ela e veio até hoje. Eu nem sabia que ela tava fazendo isso na sala de aula ela não pegava o celular, não ficava de brincadeira...

Y: Você acha então que ela pegou um respeito maior por você?

S: Sim, só que ela é uma menina acessível, tem alunos que não são acessíveis, mesmo que a gente tenta conversar e eles não se abrem. Com ela aconteceu, mas não é sempre também que a gente consegue.

Y: Tem algum aluno que você tem atualmente que seja assim menos acessível?

S: Não, esse ano não. eu tive um aluno ano passado. Ele não acatava, ele que tinha que dar as ordens. Mas aí já era um problema acho que psicológico mesmo que era com mãe, com diretor, como professor, com todo mundo.

Y: Você acredita que esse garoto ele não conseguia perceber que existia uma questão de hierarquia, que você tem de respeitar essa hierarquia dentro de sala de aula?

S: Olha, ele é muito inteligente. Eu acho que perceber ele percebia, ele entendia perfeitamente tudo isso, mas ele fazia questão de bater de frente, ele fazia questão.

Y: Você se lembra de alguma outra situação no exercício da tua carreira docente que você ache que o afeto esteve muito presente, por exemplo, como umas demonstrações maiores de carinho, alguma coisa assim?

S: Um exemplo assim? Ah, sempre tem um caso ou outro, um carinho maior que a gente percebe... mas agora lembrar de um exemplo assim...

Y: eles chegaram a te mandar cartinhas agradecendo alguma coisa?

S: Já.

Y: E o conteúdo dessas cartas era geralmente o que?

S: Ah, que você é muito legal, é a professora que eu mais gosto. Quanto menorzinho eles são

mais bonitinhas são as cartinhas.

Y: Eu aposto que elas são cheias de...

S: Coraçõezinhos, florzinhas...

Y: Todas decoradas né!?

S: Hum hum.

Y: Alguma outra demonstração diferente de carinho, alguma coisa assim?

S: Tem aquelas coisinhas que eles fazem, chega no começo do ano o primeiro dia de aula você vê que vem correndo pra dar aquele abraço, bonitinho né?!

Y: No início das aulas eles fazem alguma coisa assim de chegar e te abraçar e te beijar?

S: Sim.

Y: Esses do 8º ano também?

S: Não, os do 8º ano alguns, mais as meninas. Mas eles vêm sim, vem perguntam se foram boas as férias, querem saber, querem conversar, contar deles também.

Y: Professora, então pra gente finalizar, o que é que você acha que você poderia fazer para compreender melhor como lidar com essas questões afetivas dentro da sala de aula?

S: De repente tentar conhecer melhor a realidade deles, tem as classes sociais, o meio em que eles vivem, o lugar em que eles vivem, a situação que eles passam dentro de casa, tudo isso quanto mais a gente sabe do aluno, eu acho que melhor pra gente tentar entender pelo menos como agir, ou porque ele age daquela forma. Tem muita coisa que eu que nasci no interior, cresci lá, vim pra cá adulta, tem coisas que eu não imagino. Por exemplo, uma favela. Nunca entrei lá dentro mesmo pra ver como é que é. Às vezes eu escuto coisas que é totalmente fora da minha realidade. Eles têm maturidade muito maior do que a minha a respeito de alguns assuntos, sabem como lidar e eu não sei. Então de repente conhecer melhor pra poder conversar e lidar melhor com tudo isso.

Y: Tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer professora, mais algum caso que você lembra?

S: Não, nenhum especial que eu me lembre. Agora não.

ANEXO F – Roteiro de produção do Memorial



Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês
Trabalho de Conclusão de Curso 2
Discente: Yohana Diel Saheli
Profa. Orientadora: Dra. Nívea Rohling

Produção escrita de um Memorial das aulas de língua portuguesa de 6º ao 9º ano.

Professor(a):

Selecionamos algumas das informações que gostaríamos que fossem contempladas em seu memorial. Fique à vontade para inserir informações e reflexões adicionais.

Neste texto seria interessante dar conta de:

- apresentar um panorama geral de como eram as aulas, ou seja, dar uma ideia de como se desenvolviam as aulas no período de vida escolar que você decidir relatar. Você pode falar sobre mais que um;
- fazer um detalhamento das aulas falando do seu relacionamento com os alunos e professores;
- detalhar situações e acontecimentos que envolveram questões de ordem afetiva;
- concluir o texto com uma reflexão sobre como esses os aspectos afetivos e emocionais ajudaram ou prejudicaram seu relacionamento com alunos e professores e como eles influenciaram sua prática docente e na sua decisão de se tornar professor.

Em caso de dúvidas durante seu relato, você pode entrar em contato com a discente através do e-mail yohanaletras@gmail.com.

Você também pode enviar seu memorial para o mesmo e-mail.

Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO G – Memorial Isabel

Discentes e Docentes

Ensinar na era digital não é nada fácil, pois esta geração fica ligada na Internet e por isso muitas vezes as nossas aulas se tornam cada vez mais cansativas e sem atrativos para conquistar o nosso aluno que é bombardeado por tanta informação que lhe é transmitida pela mídia, da qual ele tem acesso e domina muito bem.

Em sala de aula o professor deve ter um contato mais direto com os alunos, principalmente aos que demonstram pouco interesse de aprendizagem ou são indisciplinados porque quando é dada mais atenção a esses discentes, eles começam a gostar das aulas e se consegue ensinar e ter retorno daquilo que foi lhes oferecido como conteúdo.

Na atualidade percebo que os alunos precisam ter mais afinidade com o docente para poder expressar o que estão sentindo em relação ao ensino e aprendizagem e o professor pronto para ouvir e interagir com eles. Por outro lado, os alunos que são tratados com carinho apresentam um rendimento melhor do que os que são tratados com indiferença. Em minhas aulas quando tenho alguma dificuldade quanto à falta de interesse ou indisciplinada, converso com esse aluno, procurando ouvir o porquê desse seu comportamento e procuro resolver o problema por meio do diálogo para então saber como trabalhar com esse aluno, e é claro que o lado afetivo fala mais alto.